جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

أثر تطبيق الجانب الارشادي من البرنامج الوطني لتطوير المدارس على امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية

إعداد الطالب
صباح سليم علي شامان

إشراف
الدكتور أحمد عبد اللطيف أبو اسعد

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2015

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من **الطالبة صباح سليم شامان** الموسومة بـ:

أثر تطبيق الجانب الإرشادي ضمن البرنامج الوطني لتطوير المدارس على امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **ارشاد نفسي و تربوي.**

القسم: علم النفس التربوي.

	التوقيع	التاريخ	
د. احمد عبداللطيف ابو اسعد		٢٠١٥/١٢/٢٨	مشرفاً ورئيسا
أ.د. احمد عبدالحليم عربيات		٢٠١٥/١٢/٢٨	عضواً
د. سامي محسن الختاتنة		٢٠١٥/١٢/٢٨	عضواً
د. جهاد محمود علاءالدين		٢٠١٥/١٢/٢٨	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٩٩-٠٣/٢٣٧٢٣٨٠
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

الى من علمني الارادة والعزيمة الى من زرع في وجداني قوة الكلمة والاصرار على اتخاذ القرارات ، الى من لم يمهله قضاء رب العباد ليقف على الانجاز وغراس تربيته

الى ابي الغالي رحمه الله...

الى ملاذي بعد الله ومن كانت دعواتها تشملني ذهابا وايابا طوال دراستي ومعاناتي

الى اغلى من بالكون الى قلبي النابض أمي حفظها الله...

الى سندي إلى من كانوا يضيئون لي الطريق.. ويذللون لي الصعاب

اخوتي واخواتي...

الى اصدقائي ، ومن كانوا خلف الستار اعانوني بعلمهم وبكلماتهم وبتعاونهم

الى نفسي التي اشتاقت للوصول... وجاهدت في كل الفصول..

اليكم جميعا اهدي هذه الرسالة.. واسأل الله العلي القدير أن يتقبل هذا العمل ويجعله بموازين حسناتنا..

صباح سليم علي شامان

الشكر والتقدير

الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته. وصَلِّ اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاةً تقضي لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات، و تبلّغنا بها أقصى الغايات من جميع الخيرات، في الحياة وبعد الممات. ولله الشكر أولاً وأخيراً،على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما منَّ وفتح به عليَّ من إنجاز لهذه الأطروحة، بعد أن يسّر العسير، وذلّل الصعب، وفرَّج الهم ، من لا يشكر الناس لا يشكر الله

إنني لأَدِينُ بعظيم الفضل والشكر والعرفان بعد الله سبحانه وتعالى في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة المرجوة ؛ إلى المشرف على الرسالة ، سعادة الدكتور أحمد ابو اسعد.

كما يسرني ويشرفني أن اسطر كل عرفان بالجميل إلى أستاذي والاب الروحي لي الأستاذ الدكتور احمد عربيات، وشكري واحترامي للدكتور سامي الختاتنة على علمه ووقوفه الى جانبي، كما أتقدم بالشكر والتقدير للدكتورة جهاد علاء الدين على ما قدمته من ملاحظات تثري الرسالة.

شكري للأستاذ الدكتور محمد السفاسفة على ما قدمه لنا من علم واسلوب عمل، وشكري واحترامي وتقديري لكل فرد ساعدني ووقف بجانبي بالقليل أو الكثير ، واسأل الله أن يقدرني لرد الجميل.

والحمد لله حمدا كثيرا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه

وصل اللهم وبارك على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه اجمعين

صباح سليم علي شامان

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر تطبيق الجانب الارشادي من البرنامج الوطني لتطوير المدارس على امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية

صباح سليم علي شامان
جامعة مؤتة، 2015

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي في تحسين مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية في مدينة تبوك مقارنة مع الطالبات أفراد المجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس حل المشكلات ومقياس توكيد الذات، وتم كذلك استخدام برنامج إرشادي مستند الى البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي، تكونت عينة الدارسة من (600) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية (300) طالبة، وضابطة(300) طالبة، وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فيما بقيت المجموعة الضابطة دون برنامج، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى حل المشكلات وتوكيد الذات لدى الطالبات جاء بمستوى متوسط، وأن هناك فعالية للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في تنمية مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات الثانوية في المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وبناء على نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة تعميم النتائج على بقية المدارس في المملكة العربية السعودية.

Abstract

Effectiveness of the application of the national program for the development of schools to acquisition problem-solving skills and self-assertion with high school students in the city of Tabuk in Kingdom Saudi Arabiaof

Sabah Salim Ali Shaman
Mu'tah University, 2015

The present study aimed to verification the effectiveness of the national program for the development of schools to improve skills to solve problems and self-assertion to the students of the experimental group members in the city of Tabuk, compared with female control group members, To achieve the objectives of the study were to develop problem-solving and self-assertion Scale, was also using a program based on national program a counseling program for the development of schools in counseling , sample study of (600) female students from the high school, was division to experimental groups (300) Student, and a control (300) students, and after checking the equality of the two groups was the program applied to the experimental group with members of the control group leave without program. Results of the study indicated that the problem-solving and self-assertion at the level of the students came with a medium level, and they are the effectiveness of the national program for the development of schools in two skills problem-solving and self-assertion of secondary students in the experimental group compared with the control group, The study recommended the importance of the application of counseling program to other schools in Kingdom of Saudi Arabia.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة:

إن العالم اليوم هو عالم المعرفة سريع التغير، تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتتعقد المشكلات في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية وغيرها. فالقادة والساسة وقادة المجتمع والمربون وأولياء الأمور يواجهون مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية إعداد أطفال اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد. إن النجاح في مواجهة تلك التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي، فالمعارف البشرية تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات.

ويعمل برنامج تطوير المدارس على تمكين المدارس من مراجعة أدائها ذاتيا وبناء خطة للتطوير من خلال برامجها والمتمثلة في تحسين مستويات التحصيل، ودعم قيم الانضباط والانتظام وتقدير المسؤولية، بالإضافة الى البرامج السلوكية والصحية التي تهدف إلى الارتقاء بمستوى المتعلم في الجوانب التربوية والتعليمية، وكما تعمل العناصر واللجان المسؤولة عن عملية التوجيه والارشاد في المدرسة عن اعداد البرامج الارشادية بناء على عملية المراجعة الذاتية للمدرسة واحتياجات أفراد المجتمع المدرسي، من خلال قيام لجنة التمييز والجودة في المدرسة بالعمل على تضمين تلك البرامج في الخطة العامة للمدرسة (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

وتراعي برامج الإرشاد الاحتياجات والاهتمامات المتنوعة لجميع المتعلمين، وتزويدهم بغض النظر عن احتياجاتهم العاطفية والبدنية والعقلية ببرامج وقائية وأنشطة علمية تثير التحدي لديهم، وتعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين كي يتغلبوا على أي عائق محتمل في مسيرتهم العلمية، وتوفير كافة الدعم الذي يحتاجونه، كل ذلك يتم في بيئة آمنة يشارك فيها كافة منسوبي المدرسة، كما يتعلم الطلاب كيفية البقاء آمنين، بما في ذلك تبصيرهم بأساليب الحماية خلال التصفح الالكتروني، كما تعزز المدرسة الرعاية الصحية والروحية والعقلية والعاطفية للمتعلمين، وتشجع الشباب من الطلاب على الانخراط في المجتمع وتزويدهم بالفرص للقيام بذلك، إذ يحصل جميع المتعلمين

على فرص متساوية لتعليم متميز ودعم عالي الجودة على جميع المستويات(شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

لذلك فإن نموذج تطوير المدارس يعمل على تهيئة بيئة تعليمية تتسم بأنها تبني رؤية مشتركة وقوانين للسلوك متفق عليها بين جميع منسوبي المدرسة، ويكون هناك تركيز على كيفية تأثير ذلك على التعليم والتعلم، وتحلي جميع المتعلمين والمعلمين ومنسوبي المدرسة بالأخلاق الاسلامية الحميدة والسلوك الحسن في جميع الأوقات في المدرسة، وتمنح المتعلمون اهتماما خاصا، وتحتفي بإنجازاتهم وتمكنهم من تحقيق اهدافهم وتهتم بمشاكلهم، وتمكنهم ليتعلموا ضبط النفس وتحمل مسؤولية سلوكياتهم (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

وقد تبين في الدراسات النفسية أن المشكلة تمثيل عائق يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه ووجود هذا العائق على خلق حاله من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الإنسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها. أو من خلال استخدام استراتيجيات علمية تركز على التكفير والبرمجيات والمنهجيات العلمية في حل المشكلة، ويقصد بأسلوب حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي أكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول على حل له (الطيطي،2007).

ويرى لي (Lee, 1999) ان المشكلة هي موقف يحتاج إلى المعالجة أو التجهيز، أو خبرة لتبعث على الحيرة والإرباك تواجه الفرد ويتطلب منه اتخاذ قرار أو بناء خطة حل. فالمشكلة عبارة عن موقف مثير لم يتعرض له الفرد من قبل.

وقد عرف هارب بورلاند (Harp borland) حل المشكلات بأنه "القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة إلى المرحلة النهائية التي تشكل الهدف المراد تحقيقه (أبو جادو ونوفل،2010).

وقد ارتبط مفهوم حل المشكلات حديثاً، بمفهوم التعلم ذاته، تأكيداً على أن أسلوب التعلم الحقيقي، هو الأسلوب القائم على حل المشكلات بأنواعها بشكل عام،

والحياة الإنسانية تتضمن العديد من المشكلات والمواقف والحلول، ويسعى الإنسان من أجل استمرار الحياة إلى مواجهة هذه المواقف بحلول إيجابية تؤدي به إلى تذليل المشكلات وتيسير سبل الحياة أمامه، ويمكن القول انه ليس المهم أن تحل المشكلة في المدرسة فحسب، وينتهي الأمر، ولكن الأهم أن يحتفظ الطالب بأكثر من خطة، وأكثر من سبيل للحل. فهذا هو الأساس في حالة حل المشكلة، ولكي تنجح طريقة حل المشكلات في تحقيق الأهداف المرجوة منها، ينبغي أن تكون المشكلة واقعية حية ترتبط بحاجات الطلبة، وأن تنبع من دوافعهم ما أمكن، وأن تتناسب مع مستوى الطلبة من حيث نموهم العقلي، وأن تكون مصادر معرفة هذه المشكلات ووسائلها متوفرة لدى الطلبة، وأن يكون المدرس ملماً بالمشكلة حتى يستطيع توجيه الطلبة الوجهة السليمة (شاهين وحطاب، 2004).

وفي الجانب الآخر فقد حظيت دراسة تأكيد الذات (Self-assertiveness) باهتمام كبير، سواء على المستوى المدرسي، أو المستوى الحياتي، لما لها من أهمية كبيرة في مساعدة الأفراد على التصرف بمهارة اجتماعية، على اعتبار أنها تنمي الذات، في حين التصرف بشكل غير مؤكد للذات يعتبر هزيمة وإحباطاً لها، فالأشخاص المؤكدون لذواتهم يثقون بقدراتهم، ويمتلكون حساً عاماً بالقدرة على الضبط، والعمل بأساليب واقعية ومنطقية، وعندما يتعرض الشخص المؤكد لذاته للفشل في تحقيق توقعاته، فإن ذلك لا يؤثر على دافعيته، بل يسعى لتحقيق وإنجاز مهام أخرى، وعلى العكس من ذلك يكون عدم تأكيد الذات حيث يتمركز القلق والإحباط والاكتئاب والاضطراب الانفعالي، نتيجة لما يرده الفرد لذاته من جمل وعبارات وأفكار لاعقلانية ولا واقعية ولا تقوم على خبرة تجريبية دقيقة (دحادحة، 2008).

وقد ظهر مصطلح السلوك التوكيدي على يد سالتر (Salter) عام 1949 فمنذ أن صاغ بافلوف (Pavlov) نظريته المشهورة عن الإشراط الكلاسيكي قام العديد من الباحثين بتوظيف مبادئ هذه النظرية في الخدمة الانسانية، فقد أوضح سالتر أن الطفل يولد بشخصية استثارية تستجيب لمثيرات البيئة، فهو يتصرف من غير قيود مما يؤدي إلى تطور النمط الاستثاري في شخصيته إذا لم نعمل على كف هذا السلوك، ويتم كف هذه السلوكيات وغيرها من السلوكيات السلبية بالمعاملة الوالدية الايجابية

والتي يتربى عليها الأبناء منذ الصغر، ثم جاء بعد ذلك لازاروس (Lazaros) وهو من بين الباحثين الذين أصلوا التكيدية عام (1966) حيث بين أن السلوك التوكيدي يتكون من أربعة استجابات هي القدرة على قول لا، والقدرة على فعل المتطلبات، والقدرة على التعبير على المشاعر الموجبة والسالبة، والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء المحادثات، ثم جاء بعده ولبه (Wilbie) بمصطلح التوكيدية الذي يقصد به حصول الفرد على حقوقه كاملة وحرية التعبير الانفعالي دون خوف ودون المساس بحقوق الآخرين وذلك عام (1973) (حسين، 2000).

ويشير ثومبسون (Thompson, 2002) إلى أن برامج الإرشاد قد توجهت في مطلع القرن الحادي والعشرين إلى الاهتمام بتعزيز النجاح المدرسي، حيث ركزت على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وإعداد برامج وأنشطة تتعلق بالإرشاد الوقائي، والتدخل الإرشادي النمائي، وتوظيف الإرشاد في تأكيد علاقة التعليم بسوق العمل، وفي وقتنا الحاضر تتنامى حركة الإرشاد المدرسي، في ارتباط عضوي وثيق مع حركة إصلاح التعليم، وهذا ما أقرته الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي The American (School Counselor Association) (ASCA) عام (1997) عن "المعايير الوطنية لبرامج الإرشاد المدرسي" كواحد من الجوانب الرئيسة لتطوير التعليم في المدارس، وترتكز تلك التوجهات على تطور حركة البحث العلمي في مجال الإرشاد المدرسي، وتتضح كذلك من خلال تطور نماذجه النظرية، وتطبيقاته العملية، ومهاراته الفنية والمهنية، وتتجه بالتالي إلى ضمان الجودة (Quality Assurance) في تصميم برامج الإرشاد وتنفيذها.

ويعرف توكيد الذات على أنه: قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته، وآرائه، ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور، سواء كان متعلقا بذاته أو بالآخرين، وذلك بصورة سوية وإيجابية، بحيث تكون مقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه (Merna, & John, 2006). ويعرف عمر (Omar, 2005) توكيد الذات بأنه: سلوك يقوم به الفرد، وهو يتألف من استجابات مستقلة مناسبة للوضع أو الظروف المحيطة بالفرد.

ويعرف توكيد الذات أيضا، بأنه عبارة عن: المهارة الاجتماعية في مواقف الحياة، والتي تشير إلى ثقة الفرد بنفسه، والقدرة على التعبير عن مشاعره

الإيجابية(تقدير– ثناء) والسلبية (غضب– احتجاج) بصورة ملائمة ومقاومة للضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه، أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببدء أو الاستمرار في، أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها، شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين؛ لذا فإن جوهر توكيد الذات هو تعبير الفرد عن ذاته وما يحمله من أراء، دون انتهاك للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وبذلك نجد أن توكيد الذات معامل مهم في قدرة الفرد على حل النزاعات (Merrell, 1998).

ويُعتبر التدريب التوكيدي وسيلة ضروريّة لحمايتهم من أن يكونوا ضحايا لمثل تلك المحاولات السلبية (Forman, 1993). وذلك بتعريفهم مثلاً، ما معنى أن تنتقص حقوقهمً، يتمادى، ويمكنهم التدريب التوكيدي أيضاً التصرف تجاه مواقف سخرية الآخرين منهم، وبصفة خاصّة أقرانهم، وإجبارهم على التعامل معهم بصورة لائقة، ويجنّبهم كذلك أن يكونوا عدوانيين نظراً لتعلّمهم التمييز بين التوكيد لحماية حقوق الفرد والعدوان الذي يعني انتهاك حقوق الآخرين (فرج، 1998). ويعدّ التدريب التوكيدي من أفضل برامج حماية الذات التي تساعد الأفراد من خطر التعرّض للإساءة، وهناك الكثير من الأفراد يدركون التدريب التوكيدي كمعرفة نظريّة ولكنَّهم يفتقدون إلى المهارات الضروريّة التي يستطيعون من خلالها حماية حقوقهم (Henderson, 1993).

وقد نشأت الحاجة إلى تفسير السلوك المؤكد للذات من خلال طريقة استجابة الفرد وتعامله مع المواقف التي تقابله بدءاً من المحادثة وطريقة الرد على الآخرين، ومقارنتها بالسلوك العدواني والسلوك غير المؤكد للذات، ذلك أن أنماط السلوك الثلاثة تشكل خطا متصلاً، وقد فرق العديد من العلماء بين ثلاثة أنماط من الاستجابات السلوكية على النحو الآتي: (Dietz, Jennings & Abrew, 2005) سلوك مؤكد: ويتسم بالتعبير عن الذات، واحترام حقوق الآخرين في التعبير عن ذواتهم، بالإضافة إلى تعبير الفرد عن رأيه، وسلوك غير مؤكد (سلبي): يظهر عندما يترك الفرد المجال للآخرين ليعتدوا على حقوقه، وغالبا ما يقلل من أهمية نفسه بالتفكير بأن ما يحب أن

يقوله ليس صحيحا، وسلوك عدواني: وهو السلوك الذي يقوم به الفرد للتعدي والهجوم على الآخرين، والتجاوز على حقوقهم وسلبها منهم بغير وجه حق.

وفي إطار الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية من خلال الجهات التي تعمل على تطوير الارشاد فقد ظهر هذا البرنامج الوطني، وتحاول الدراسة الحالية العمل على فحص فعالية الجزء المعني بالإرشاد التربوي من البرنامج.

2.1 مشكلة الدراسة وفرضياتها:

ومن خلال طبيعة عمل الباحثة فقد تبين لها أن البرنامج المطبق في بعض المدارس من باب اخضاع بعض طالبات المرحلة الثانوية للبرنامج الوطني هي خبرة تحتاج الى تقييم فعاليتها في مجال الارشاد بطريقة علمية، ومنظمة، حيث تخضع بعض المدارس لتطبيق البرنامج فيما لم تخضع مدارس أخرى للبرنامج.

وبالتالي تكمن مشكلة الدراسة في أن البرنامج الوطني لتطوير المدارس يعد من البرامج الحديثة على مستوى المملكة العربية السعودية والذي بدأ بتطبيقه في الآونة الأخيرة، ولم تجرى عليه دراسات سابقة علمية تكشف عن فعالية البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي في المملكة العربية السعودية، حيث تعمل الدراسة الحالية على اكتشاف أثر البرنامج على طالبات المرحلة الثانوية، وربطه مع مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات وهما من أكثر المهارات التي يتم العمل عليهما في برنامج تطوير المداس من الناحية الارشادية.

وبناء على ذلك ارتأت الباحثة القيام بالدراسة الحالية نظرا لطبيعة عملها لمتابعة الجانب الارشادي في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في المملكة العربية السعودية.

ويُمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر تطبيق الجانب الارشادي من البرنامج الوطني لتطوير المدارس على امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

فرضيات الدراسة :

1- لا يوجد مستوى عال من مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.
2- لا يوجد مستوى عال من مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى للبرنامج الوطني لتطوير المدارس (الجانب الإرشادي).
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات توكيد الذات تعزى للبرنامج الوطني لتطوير المدارس (الجانب الإرشادي).

3.1 أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة لما يلي:

- الكشف عن مستوى حل المشكلات لدى طالبات مدينة تبوك في المجموعة التجريبية.
- الكشف عن مستوى توكيد الذات لدى طالبات مدينة تبوك في المجموعة التجريبية.
- الكشف عن فاعلية البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي في تحسين مهارة حل المشكلات لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية في مدينة تبوك مقارنة مع الطالبات أفراد المجموعة الضابطة.
- الكشف عن فاعلية البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي في تحسين مهارة توكيد الذات لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية في مدينة تبوك مقارنة مع الطالبات أفراد المجموعة الضابطة.

4.1 أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية الدراسة من وجهتين

أولا: الأهمية النظرية:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الطالبات في المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، واللواتي يعتبرن فئة خاصة لهن حاجاتهن الخاصة ويحتجن إلى رعاية خاصة حيث أنها مرحلة نمائية تحتاج لكل انتباه وتوجيه، حتى يمكن تجاوزها والانتقال الى مرحلة ثانية جامعية بكل سهولة، مما قد يؤثر في قدرتهن على التعامل مع الظروف الخاصة التي يواجهنها، وتقدم الدراسة معلومات جديدة يمكن أن تفيد في التعامل مع هؤلاء الطالبات.

وتعمل المدرسة في نموذج تطوير المدارس على تقديم الدعم والمساندة للمتعلمين في شتى المجالات، وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلم، ومن أهم هذه المهارات توكيد الذات وحل المشكلات ، وتحاول الدراسة الحالية أن تستقصي أثر تطبيق البرنامج على الطالبات واكسابهن مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات، وتنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها تتطرق إلى البرنامج التطويري وتعمل على إثراء الأدب الخاص به.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

تبرز أهمية الدراسة التطبيقية في كونها تختبر برنامجا إرشاديا يستفيده المرشدون الطلابيون في مساعدة هذه الفئة من الطالبات في تحسين مهارة حل المشكلات وتوكيد الذات.

كما تأمل هذه الدراسة بأن تفيد نتائجها في تطبيق الدراسات التي تدعم تطبيق البرنامج في تنمية مهارات اخرى لدى الطالبات، كما يمكن للقائمين على العملية التعليمية من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعميم فكرة البرنامج على مناطق أخرى، ويمكن الاستفادة من نتائج تلك الدراسة في المقارنة بين امتلاك مهارة حل المشكلات وتوكيد الذات لدى الطالبات الخاضعات للبرنامج وغير الخاضعات للبرنامج كدراسة مقارنة.فبرنامج تطوير المدارس من البرامج المميزة والتي ظهرها تأثيرها جليا

على شتى المجالات الاخرى وفي هذه الدراسة ارادت الباحثة التركيز على الجانب الارشادي منها فقط .

5.1 التعريفات المفاهيمية الإجرائية :

أولا: برنامج الإرشاد في خطة تطوير المدرسة:

يعمل برنامج تطوير المدارس على تمكين المدارس من مراجعة أدائها ذاتيا وبناء خطة للتطوير من خلال برامجها والمتمثلة في تحسين مستويات التحصيل، ودعم قيم الانضباط والانتظام وتقدير المسؤولية، بالإضافة الى البرامج السلوكية والصحية التي تهدف إلى الارتقاء بمستوى المتعلم في الجوانب التربوية والتعليمية (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

التعريف الإجرائي لمفهوم الإرشاد: مجموعة من البرامج التربوية مضمنة في خطة المدرسة، تهدف إلى مساعدة الطالب ليفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي امكاناته، ويحل مشكلاته، لتحقيق أهدافه وتوافقه الشخصي والاجتماعي والتربوي والمهني

ثانيا: مهارة حل المشكلات

يرى سولسو (Solso) أن حل المشكلة هو التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة، في حين يرى جيهولي (Gilhody) على أنه:" نظام يتكون من قاعدة معرفية تتضمن معارف ومعلومات تم تحويلها إلى طرق وأساليب، ثم خطة عمل لتحديد أكثر الطرق ملائمة للحل ثم تعميمها". بينما يرى سكونك (Schunk) أن حل المشكلة عبارة عن مجهود لتحقيق هدف أو حل ليس جاهزا، هذا وتعد طريقة حل المشكلات من الطرق الفاعلة في التدريس التي تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، كما أنها تزود الطلبة بإطار عمل منظم لتحليل أفكارهم في مواقف غير تقليدية وتعودهم على مواجهة المشكلات والمواقف بدافع نفسي متين (زيتون، 1996).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المطور لهذا الغرض.

ثالثا: مهارة توكيد الذات

قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وآراءه ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور، سواء كان متعلقا بذاته أو بالآخرين، وذلك بصورة سوية وإيجابية، بحيث تكون مقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه (Merna, & John, 2006).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المطور لهذا الغرض.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها:

1- **الحدود البشرية** : تم تطبيق الدراسة على طالبات المدارس الثانوية.
2- **الحدود المكانية** : تم تطبيق الدراسة على طالبات المدارس في مدينة تبوك.
3- **الحدود الزمانية** : تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2015-2016م.
4- **محددات الدراسة:** تتحدد الدراسة بأدواتها وهي مقياس مهارة حل المشكلات ومهارة توكيد الذات، وفي النتائج التي آلت إليها الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

البرنامج الوطني لتطوير المدارس:

تراعي برامج التوجيه والارشاد الاحتياجات والاهتمامات المتنوعة لجميع الطلاب، وتزويدهم بغض النظر عن احتياجاتهم العاطفية والبدنية والعقلية ببرامج وقائية وأنشطة علمية تثير التحدي لديهم، وتعمل المدرسة على مساعدة الطلاب كي يتغلبوا على أي عائق محتمل في مسيرتهم العلمية، وتوفير كافة الدعم الذي يحتاجونه، كل ذلك يتم في بيئة آمنة يشارك فيها كافة منسوبي المدرسة، كما يتعلم الطلاب كيفية البقاء آمنين، بما في ذلك تبصيرهم بأساليب الحماية خلال التصفح الالكتروني، كما تعزز المدرسة الرعاية الصحية والروحية والعقلية والعاطفية للطلاب، وتشجعهم على الانخراط في المجتمع وتزويدهم بالفرص للقيام بذلك (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

ركائز الإرشاد في مدارس تطوير البرامج: (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

1. الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.
2. خطط التنمية الوطنية المستدامة.
3. القضايا والأولويات الوطنية المستجدة.
4. نموذج تطوير المدارس.
5. القيم الاسلامية والوطنية والتربوية والاجتماعية.
6. خصائص نمو الطلاب واحتياجاتهم وميولهم.
7. الأنظمة واللوائح والتعليمات المنظمة.
8. الدراسات والممارسات الناجحة.

ويستخدم البرنامج مهارات الدعم والمساندة الارشادية التي تستخدم الجانب الارشادي ضمن نموذج تطوير المدارس ومن أهمها: (شركة تطوير الخدمات التعليمية، 2015).

أولا: تعزيز الصحة النفسية

يهدف نموذج تطوير المدارس الى تهيئة المدرس لتكون بيئة آمنة وداعمة من خلال تعزيز الرعاية الصحية والعقلية والعاطفية للطلاب، ليبقوا صحيحين وآمنين من خلال تعزيز الصحية النفسية من خلال: التفكير الايجابي، واقامة علاقات فعالية مع الآخرين، وعدم المقارنة بالآخرين، وطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة، وممارسة الأعمال السارة، وممارسة الرياضة، ومراقبة سير الأفكار والتحكم بها.

ثانيا: مهارة توكيد الذات

إن ارتفاع مهارة توكيد الذات يساعد الطلبة على التعامل مع الآخرين بفعالية، وكذلك تجعلهم أكثر قدرة على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم، وأكثر جرأة على حماية أنفسهم من الواقع في السلوكيات الخطرة التي قد تؤثر على جوانب حياتهم المختلفة. من خلال تعليم الطلبة على مواجهة الآخرين، والدفاع عن الحقوق الخاصة، والتفاوض.

ثالثا: مهارة اختيار التخصص

إن عملية اختيار التخصص مبنية على أسس علمية مخططة، تمكن الطالب من تحقيق طموحاته وآماله، وفق قدراته ومهاراته والفرص المتاحة في المجالات العلمية والوظيفية ويكون ذلك من خلال التعرف على الميول والقدرات، والتعرف على الذكاء.

مهارة حل المشكلات:

نظراً لأهمية حل المشكلات، فيجب أن تكون هي الهدف الأساسي للتعليم. إذ يأتي حل المشكلات في قمة المهارات التي يحتاجها الطلاب.

وقد ارتبط مفهوم حل المشكلات حديثاً، بمفهوم التعلم ذاته، تأكيداً على أن أسلوب التعلم الحقيقي، هو الأسلوب القائم على حل المشكلات بأنواعها بشكل عام والمشكلات الحياتية بشكل خاص، ويعد استخدامها في الارشاد والتي يعتبر المربي

الأمريكي جون ديوي من أشهر الذين دعوا إليها – طريقة "تساعد وتؤهل المتعلم لامتلاك مجموعة من المهارات التي تمكنه من حل أية مشكلة قد تواجهه خارج أسوار المدرسة"؛ "لأن الحياة الإنسانية تتضمن العديد من المشكلات والمواقف والحلول، وأن الإنسان يسعى من أجل استمرار الحياة إلى مواجهة هذه المواقف بحلول إيجابية تؤدي به إلى تذليل المشكلات وتيسير سبل الحياة أمامه"، ويمكن القول انه ليس المهم أن تحل المشكلة في المدرسة فحسب، وينتهي الأمر، ولكن الأهم أن يحتفظ الطالب بأكثر من خطة، وأكثر من سبيل للحل. فهذا هو الأساس في حالة حل المشكلة الحياتية بشكل خاص، ولكي تنجح طريقة حل المشكلات الحياتية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، ينبغي أن تكون المشكلة واقعية حية ترتبط بحاجات الطلبة، وأن تنبع من دوافعهم ما أمكن، وأن تتناسب مع مستوى الطلبة من حيث نموهم العقلي، وأن تكون مصادر معرفة هذه المشكلات ووسائلها متوفرة لدى الطلبة، وأن يكون المدرس ملماً بالمشكلة حتى يستطيع توجيه الطلبة الوجهة السليمة (شاهين وحطاب، 2004).

وقد تبين في الدراسات النفسية أن المشكلة تمثيل عائق يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه ووجود هذا العائق على خلق حاله من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الإنسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها، أو من خلال استخدام استراتيجيات علمية تركز على التكفير والبرمجيات والمنهجيات العلمية في حل المشكلة، ويقصد بأسلوب حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي أكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول على حل له (الطيطي،2007).

والمشكلة كما يرها ساندرز: هي حالة تنتج من تفاعل عاملين أو أكثر تفاعلاً يحدث غموضاً أو عاقبة غير مرغوبة، أو تعارض بين خيارين لا يمكن اختيار واحد منهما دون بحث وتحر (العساف، 1999).

ويعرفها (بوكراس، 2001) بأنها إحدى المعضلات التي لا يوجد لها حل واضح وهي موقف غير مرغوب فيه ولا تستطيع الخروج منه أو سؤال لا يمكن الإجابة

عنه، وهي ليست مجرد أشياء تظهر بطريقة تختلف عن الطريقة التي كنت ترغب أن تظهر هذه الأشياء بها وإنما هي الأخطاء التي تقع ولا يمكنك إصلاحها مهما حاولت وهي فكرة أو قوة أو هدف يعارضه فكرة مضادة أو قوة أو هدف مضاد.

ويرى لي (Lee, 1999) ان المشكلة هي موقف يحتاج إلى المعالجة أو التجهيز، أو خبرة لتبعث على الحيرة والإرباك تواجه الفرد ويتطلب منه اتخاذ قرار أو بناء خطة حل. فالمشكلة عبارة عن موقف مثير لم يتعرض له الفرد من قبل.

ويعد مفهوم حل المشكلات (Problem Solving) الجانب الأهم من جوانب توظيف التفكير واستخدامه في الحياة اليومية، والذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع العناصر المكونة للمشكلة من أجل تحقيق الهدف وقد يتدرج هذا الحل من المستوى البسيط إلى المعقد تبعاً لنوع المشكلة ودرجة تعقيدها. ويعتقد كثير من الأفراد أن حل المشكلة يتمثل بالتخلص منها بحيث ينعدم وجودها، لكنه حل واحد من الحلول، فبعض المشاكل لا يمكن التخلص منها نهائياً فمن غير المعقول التخلص من الغبار، أو مرض لكن يمكن إيجاد حلول تساهم في تخفيف أذى هذه المشكلات (Harris, 2002).

وتعرف مهارة حل المشكلات لدى (دونالدنوون، 2001) بأنها عبارة عن احتمالات وأفكار وسياسات بديلة للحصول على نتيجة نهائية مرجوة من الحقيقة، ويمكن التعبير عن مفهوم حل المشكلات كما وردت في (الراميني و كراسنة، 2007) بأنها السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية. وتعد طريقة حل المشكلات من الطرق التي يتم التركيز عليها في التدريس، حيث تهدف الى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب، والتساؤل، والتجريب. كما تعد مهارة حل المشكلات بطرق إبداعية مهارة اساسية ومنهجا متفرداً من أجل التعلم والتعامل مع الحياة على حد سواء، فهي تقدم تطبيقات واسعة المجال في تفعيل عملية التفكير، بل هي مثل عملي للتعلم القابل للتعميم والانتشار.

إن سلوك حل المشكلة هو سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال التفكير، واستخدام التفكير، واستخدام استراتيجيات، وطرق تساعد الناس على التخلص من مشكلاتهم، وحل المشكلة هو نشاط عقلي يحتاج إلى المعالجة العقلية الدقيقة التي

تستخدم أشكال التكفير المختلفة يزداد حجم التفكير مع زيادة تعقد المشكلة (العتوم،2004).

وهناك عدد من نماذج أسلوب حل المشكلات، حيث وصف برانش فورد وستين (Branshford and Stein 1995) نموذجاً يسمى IDEAL يتضمن النموذج ما يلي:

- تعرف المشكلة: ويقصد به تحديد الانطباع الأولي لدى القائم على تطبيق الأسلوب وتحديد مدى فاعلية وأهمية التدخل، ومدى ملاءمة استخدام هذا الأسلوب.
- تحديد المشكلة: ويقصد به تحديد عناصر المشكلة، أو ما هو الفرق بين ما يفعله الفرد الآن وبين ماذا يتوقع أن يفعل؟ وهنا يحدد بشكل دقيق وظيفة الأسلوب، والأحداث السابقة واللاحقة وطبيعة المشكلة.
- استكشاف خيارات التدخل: هذه المرحلة تعتمد بشكل خاص على اختيار أسلوب التدخل الذي يرتبط بشكل مباشر بالنتائج المتوقعة، مثل العمل على تخفيف مستوى التوتر لدى الأفراد، ويكون التركيز هنا على التعاون بين الأفراد واستخدام عصف الدماغ.
- تنفيذ الخطة: والمقصود هنا تنظيم المعلومات، وتحليلها وتوضيح مدى ارتباطها مع الخطة التي وضعت في البداية.
- النظر إلى النتائج: وتكون من خلال مراجعة ومقارنة النتائج القبلية مع النتائج البعدية، وكذلك مقارنة النتائج مع نتائج البرامج السابقة.

وقد ذهب هبنر (Heppner,1982) إلى أنه مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يواجهها الطلبة، فإن التخطيط لحلها يمر في خمس مراحل أساسية هي: التوجه العام نحو المشكلة (General Orientation)، ثم تعريف المشكلة (Problem Definition)، ثم توليد البدائل الممكنة للحل (Generation of Alternations)، ثم اتخاذ قرار يتعلق بالبدائل الفاعلة (Decision Making)، وأخيرا تقييم النتائج (Evaluation). ويقترح برانسفورد وشتاين (Bransford and Stein,1995) أنموذجا موضحا في كتابهما (The Ideal Problem Solving)، وقد ضمنا نموذجهما في حروف كلمة (Ideal) الإنجليزية: إذ دل الحرف (I) على (Identifying

Problems) أي التعرف على المشكلة والشعور بها، والحرف (D) تحديد المشكلة (Defining Problems) والحرف (E) اكتشاف البدائل، والحلول (Exploring Alternatives)، والحرف (A) اختبار البدائل (Acting on a Plan)، والحرف (L) اعتبار النتائج (Looking The Effects).

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي: (معالي، 2003)

1. الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.
2. تحديد المشكلة: يقوم المعلم بمساعدة الطالب على صياغة مشكلته بشكل دقيق ومحدد باستخدام كلمات دقيقة وسهلة وتتضمن العناصر المتضمنة في الموقف المشكل. هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها، ويتم تحديد المشكلة من خلال ثلاث عوامل تساعد الفرد للوصول إلى تحديد دقيق وهي: عوامل لها علاقة بالفرد نفسه من حيث مفهوم الفرد لذاته، أفكاره، مشاعره وقيمه، وعوامل مرتبطة بالبيئة التي تحدث فيها المشكلة ونوع المشكلة ومدى تشعب المشكلة وارتباطها مع أفراد آخرين ومدى تأثر الآخرين وتأثير الآخرين فيها، وعوامل مرتبطة بالمشكلة ذاتها، من حيث طبيعة المشكلة وحجمها.
3. تحليل المشكلة: وتتمثل في تعرف الطالب على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.
4. جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: وتتمثل في مدى تحديد الطالب لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة، وقد يجمع المسترشد المعلومات من خلال الكتب أو المرشد أو أفراد الأسرة أو المعلمين.. ومن خلالها يمكن أن يفكر بأكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل.
5. اقتراح الحلول والبدائل: وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة، وترتبط قيمة الحلول التي يتوصل إليها الطلبة بقيمة

المعرفة والخبرات لديهم، وترتبط أيضاً بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدعاؤه واستخدامه، وتوظيفه للوصول إلى الحل. أما دور الطالب في استخراج البدائل فعليه بالبداية أن يبحث عن البدائل من خلال المعرفة المتوفرة والكتب وخبرات الآخرين وأهل الخبرة، كما أن عليه أن يوجد عدد كبير من البدائل، وفيما بعد يقف على عاتقه أن يتخذ بديلا مناسبا، موضحا معايير اختياره وينفذه ويقيمه. وتتمثل في قدرة المسترشد على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

6 . دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة واختيار الأفضل : تتضمن هذه المرحلة إخضاع البديل الذي تم اعتباره للتجريب بهدف التحقق منه، بحيث يصاغ البديل بصيغة لغوية دقيقة، وبصورة قابلة للحل وأن يكون هناك خطوات واقعية لتنفيذه، ويكمن دور المعلم في التحقيق يكمن في مساعدة الطالب على تحديد الموعد والزمن وكيفية التحقق من النتائج، أما دور الطالب في التحقيق فيكمن في اختبار وتجريب البديل والتحقق منه وصياغة النتائج بصورة قابلة للقياس ووصف ما يصل إليه عند العمل بصورة دقيقة.

7 . الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل (العصف الذهني). ويقصد بالعصف الذهني أسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية، كما يعني: استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة. ومن أهداف العصف الذهني: حل المشكلات حلا إبداعيا، وخلق مشكلات للخصم، وإيجاد مشكلات، أو مشاريع جديدة. وهو يقوم على عدة مراحل أساسية وهي: تحديد المشكلة ثم إيجاد الأفكار وتوليدها ثم أيجاد الحل.

8- تعميم النتائج: إن مضمون هذه المرحلة ينصب على ما يصل إليه المسترشد من نتائج مترتبة عن الاختبار والتجريب، أو التحقيق، يقوم بتعميم هذه النتيجة على

الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيرات في البديل أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمنة ضمن البديل أو المتغير.

إن أسلوب حل المشكلات يهدف إلى إفساح المجال للطلبة للتفكير بحرية ويعطيهم في الوقت نفسه زمام المبادرة لاتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلة، إن امتلاك الطالب لهذه المهارة في المدرسة يسهل عليه التمكن من اتخاذ القرارات في حياته العملية (الحارثي، 2003).

وقد اختلفت الاتجاهات النفسية في تعريف حل المشكلة هذه راجع لاختلافهم في تفسير السلوك الإنساني والعوامل المؤثرة فيه ويمكن إجمال هذه الاتجاهات كما يلي: (سعادة، 2003)

أولا: الاتجاه السلوكي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم في أساسه على الجانب السلوكي حيث يعتبر السلوك متضمناً لعمليات المحاولة والخطأ، كما يرون أن حل المشكلة هو موقف يمكن أن يخضع للتعلم، كما يرى السلوكيون وجود علاقة ارتباطيه بين مثير (مدخلات) واستجابة (مخرجات) بدون تأمل مهم في العملية الوسيطة.

ثانيا: الاتجاه المعرفي:

حدد المعرفيون حل المشكلة بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات مواقف المشكلة معاً وذلك من أجل تحقيق الهدف. إن كل الأنشطة المعرفية هي في الأساس حل للمشكلات من حيث طبيعتها ويعود ذلك لان المعرفة الإنسانية غالباً ما تكون غرضية، موجهة لتحقيق أهداف وإزالة العوائق القائمة أمام هذه الأهداف

ثالثا: اتجاه معالجة المعلومات:

يؤكد هذا الاتجاه على الافتراض القائل بوجود تشابه بين العمليات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني وما بين عمل الحاسبات الإليكترونية، إذ أنها تشترك في وجود مدخلات معرفية مختلفة تضيق وتتسع ومن خلالها تنتقل لمرحلة معالجة هذه المعرفة، ويدخل في هذه المعالجة العديد من المتغيرات: كالثقافة وأنماط التفكير والبنى

المعرفية المختلفة للأفراد ومن ثم تحصل المخرجات والتي تختلف هي أيضا باختلاف طرق المعالجة.

وتبرز أهمية حل المشكلات كما ذكرها (الحلو،2001) فيما يلي:

1. التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالا ونشيطا من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.
2. إثارة الدافعية للتعلم والاقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجيا.
3. الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفهوماتهم.
4. أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية لدى المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزا له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.
5. أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام اسلوب حل المشكلات في المدارس فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.
6. أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب الى بناء معرفتهم ذاتيا ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.
7. أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفهومات العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة.

وهناك عدد من الاستراتيجيات لحل المشكلات الأكثر استخداما وانتشارا وهي: (جابر، 1999)

1. دراسة أمثلة محلولة Studying Worked Examples وقد تبدو هذه الاستراتيجية واضحة ولكن ينبغي ذكرها لسببين الأول أن استراتيجية الحل

الواضحة هي التي يكثر تعرضها للإغفال، والثاني أنها استراتيجية فعالة في حل المشكلات.

2. العمل على تبسيط المشكلة Work on a simple Version of the Problem وهذه استراتيجية فعالة جدا وتقدم الهندسة مثالا واضحا لحل مسائل أسهل، فإذا كنت تواجه صعوبة في حل مسائل هندسية ثلاثية الأبعاد، هندسة فراغية، فعليك أن تحل مسألة مشابهة في الهندسة المستوية ذات بعدي، ثم تطبق الحل على المثال الثلاثي الأبعاد.
3. حل مشكلة مماثلة Solve an analogues Problem إذا وجدت صعوبة في حل مشكلة حالية لأن معرفتك بمادة الموضوع ناقصة، قد يكون من المفيد أن تفكر في مشكلة أو مسألة مشابهة عن موضوع تعرفه بدرجة أكبر، عليك أن تحل المشكلة المماثلة، ثم تستخدم نفس الطريقة لحل المشكلة الحالية، وهذه الطريقة في جوهرها هي أن تجعل غير المألوف مألوفا.
4. تقسيم المشكلة إلى أجزاء Break the Problem into Parts إن مفتاح هذه الاستراتيجية هو التأكد من انك جزأت المشكلة إلى أجزاء قابلة للتناول والمعالجة، وتعتمد قدرتك على عمل هذا أو عدم قدرتك إلى حد كبير على مقدار ما لديك من معرفة بمادة الموضوع، وكلما ازدادت معرفتك عن المجال الذي صدرت عنه المشكلة، سهل ذلك أن تعرف كيف تجزئ المشكلة إلى أجزاء منطقية يسهل تناولها.
5. البدء من الخلف Work Backward وهذه الاستراتيجية جيدة تستخدم حيث يكون الهدف واضحا، غير أن نقطة البدء ليس كذلك.

مهارة توكيد الذات Self–Assertion

يعد مفهوم توكيد الذات من أهم المحددات الأساسية للشخصية؛ لما لها من دور في تكوين المعتقدات التي يحملها الشخص حول ذاته، والقيمة التي تعطيها لتلك المعتقدات، وهي نتائج معتقداته الذاتية، والبيئة المحيطة به.

ويعرف توكيد الذات كذلك على أنه التعبير عن النفس بثقة وبدون مبالغة وأن يعبر عن مشاعره سواءً كانت إيجابية أو سلبية وعن آراءه (King, 1997).

ويعرف أيضا حسب (Chen, Lia & Li, 2000) توكيد الذات بأنه القدرة على قول لا، وطلب الخدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية.

ويرى (النشاشيبي، 2003) بأن توكيد الذات هو عبارة عن مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، ونوعية، وموقفية، ومقاومة للضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان مالا يرغبه، أو الكف عما لا يرغبه، والمبادرة ببدء الاستمرار، أو إنهاء التفاعلات الاجتماعية.

كما يعرف بأنه قدرة الفرد على التعبير الملائم «لفظاً وسلوكاً» عن مشاعره وأَفكاره وآرائه، تجاه الأشخاص والمواقف من حوله، والمطالبة بحقوقه «التي يستحقها» دون ظلم أو عدوان (Mehmet, 2004).

كما يعرفه (الظاهر، 2004) بأنه قدرة الفرد على تنمية قدراته على التعبير عن مشاعر الحب أو الإعجاب أو التقدير، وأيضاً عن مشاعر الرفض أو الغضب أو الكراهية، تعبيراً لفظياً واضحاً ومباشراً، أو هي قدرة الشخص على التعبير الملائم " لفظاً وسلوكاً " عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث، والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان.

ويعرف ميهمت (Mehmet, 2004) توكيد الذات بأنه قدرة الفرد على التعبير الملائم عن مشاعره وأفكاره وآرائه تجاه الأشخاص والمواقف من حوله، والمطالبة بحقوقه التي يستحقها دون التعدي على حقوق الآخرين.

ويعرف عمر (Omar, 2005) توكيد الذات بأنه سلوك يقوم به الفرد، وهو يتألف من استجابات مستقلة مناسبة للوضع أو الظروف المحيطة بالفرد.

ويتركز توكيد الذات على تقدير الذات " أي رؤية الفرد نفسه وما فيها من قدرات وكفاءات " وتقييم الفرد لتقدير الآخرين له " ومدى احترامهم له، ومكانته عندهم، " فالمتزن يقدر نفسه حق قدرها دون غطرسة، بخلاف المتكبر (Chen, Lia & Li, 2000).

وإذا ما بحثنا في تعريف توكيد الذات فإننا نجد أن معظم تعريفاته تتفق على العديد من الجوانب المشتركة والتي أبرزها:

- توكيد الذات يتضمن بشكل واضح التعبير عن الذات.

- عندما يتصرف الفرد بشكل مؤكد وبثقة، فإنه يضع باعتباره مشاعر ومصالح الآخرين.
- استجابة الفرد المؤكد هي استجابة صادقة، وتتفق مع ثقافة المجتمع والموقف الذي يعيشه الفرد والناس الذين حوله.
- السلوك المؤكد هو سلوك شخصي يتضمن التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل صادق ومباشر.
- القدرة على ممارسة الحق الشخصي دون الاعتداء على حقوق الآخرين.
- الثقة بالقدرة على الدفاع عن الذات دون قلق وتوتر غير مبرر (Rimm & Masters, 1979 ; الخطيب، 1988).

ويؤكد كل من سديفنك وإسلر (Stefank & Eisler, 1983) على أن السلوك التوكيدي يتشكل في ضوء بعض المحددات الشخصية والثقافية والاجتماعية للفرد. كما يعرفه لازاروس (Lazarus) بأنه كل أشكال التعبير الانفعالي المقبولة اجتماعيا من الحقوق والمشاعر، ويشمل ذلك التعبير عن الغضب والضيق والانزعاج، والمشاعر الإيجابية كالإعجاب والحب والفرح (شوقي، 1988). ومن خلال هذا السلوك يحقق الفرد ميزات اجتماعية هامة ويشعر بالراحة والرضا عن الحياة، ولهذه الأسباب يعد السلوك التوكيدي استجابةً مضادة للقلق (الأشهب، 1988).

وحول التدريب التوكيدي فإن الأفراد الذين يعجزون عن التعبير عن مشاعرهم السلبيّة في المواقف التي تستوجب ذلك يعانون من تدني في توكيد الذات (Callejas, 2001). وينتج عن ذلك عادةً بعض الآثار السلبيّة كأن يزداد إحساسهم بالوحدة والشعور بالقلق، وهم غالباً يتخذون إجراءات متطرّفة ليتجنّبوا قلقهم على شكل سلوك غير مؤكد للذات (Bouvier, 2003). ومن شأن القدر المنخفض من توكيد الذات أن يزيد من احتمال تورّطه في أداء أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليهم وعجزه عن قول لا (Powell, 1997).

ويرى فورمان (Forman,1993) أن التدريب التوكيدي هو نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته وان يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون المساس بحقوق الآخرين.

كما يرى (فرج، 1998) أن من المشاكل التي يعاني منها الشخص غير المؤكد لذاته: ظهور شكاوى بدنيه واضطرابات سلوكيه وصعوبات في العلاقات الاجتماعية، وصعوبة في مواجهة المشاكل في العمل، وضعف في العلاقات الأسرية، ونشوء مشاكل بطابع اجتماعي وثقافي، والشعور بالقلق والاكتئاب.

بينما يمتاز الفرد من خلال التوكيدية بما يلي: (فرج، 1998)

1. الدفاع عن الحقوق الشخصية الفردية المشروعة سواء في الأسرة أو العمل، أو عند الاحتكاك بالآخرين من الغرباء أو الأقارب.
2. التصرف وفق مقتضيات الموقف، ومتطلبات التفاعل بحيث يخرج الفرد في هذه المواقف منتصراً، وناجحاً، ولكن دون إخلال بحقوق الآخرين.
3. التعبير عن الانفعالات والمشاعر بحرية، أي الحرية الانفعالية.
4. التصرف من منطلقات نقاط القوة في الشخصية، وليس نقاط الضعف، بحيث لا يكون الفرد ضحية لأخطاء الآخرين أو الظروف.
5. تتضمن التوكيدية قدراً من الشجاعة وعدم الخوف من أن يعبر الفرد عن شعوره الحقيقي، بما في ذلك القدرة على رفض الطلبات غير المعقولة، أو الضارة بسمعة الإنسان وصحته.
6. التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة أو تأنيب النفس عند رفض هذه المواقف أو استهجانها للتصرفات المهينة.
7. القدرة على اتخاذ قرارات مهمة، وحاسمة وبسرعة مناسبة، وبكفاءة عالية.
8. القدرة على تكوين علاقات دافئة، والتعبير عن المشاعر الإيجابية (بما فيها المحبة، والود، والمدح، والإعجاب) خلال التعامل مع الآخرين، وفي الأوقات المناسبة.
9. القدرة على الإيجابية والتعاون وتقديم العون.
10. القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية، وما تفرضه أحياناً من تصرفات لا تتلاءم مع القيم.

11. المهارة في معالجة الصراعات الاجتماعية، وما يتطلبه ذلك من تقديم شكوى، أو الاستماع إلى شكوى، والتفاوض، والإقناع، والاستجابة للإقناع، والوصول إلى حل وسط ... إلخ.

أما الاستجابات غير المؤكدة فتأخذ شكل المواقف التالية: (الخطيب، 1988)

1- طلب الخدمات: الأشخاص غير التوكيديين يجدون صعوبة في أن يطلبوا مساعدة من الآخرين.

2- رفض الطلب: الأشخاص غير التوكيديين يميلون لان يقوموا بأعمال كبيرة لا يريدون في الحقيقة القيام بها.

3- الموافقة مع الآخرين: الأشخاص غير التوكيديين يتفقون مع الآخرين فيما يذهبون إليه وذلك للمحافظة على السلام والهدوء.

4- البدء بالمحادثات ومعرفة ماذا يقال: الأشخاص غير التوكيديين يميلون إلى الانطوائية والخجل ولديهم تصور انهم لا يعرفون ماذا يقولون أو يفعلون إذ قابلوا أناسا آخرين.

5- المجاملات: الأشخاص غير التوكيديين يجدون صعوبة في التفاعل بشكل مناسب للطريقة التي يشعرون بها نحو الآخرين.

6- تلقي المجاملات: الأشخاص غير التوكيديين عادة يملكون درجة منخفضة من تقدير الذات لذلك يجدون صعوبة في تصديق المجاملات.

7-تقديم الشكوى: الأشخاص غير التوكيديين يجدون صعوبة في التعبير عن تذمرهم

ويشير ديتز وابيرو (Dietz, & Abrew, 2005) إلى أن أهمية توكيد الذات تتمثل في كثير من السلوكيات التي تنعكس إيجابا على شخصية الأفراد المؤكدين لذاتهم ومنها:

1. الدفاع عن الحقوق الشخصية أو المهنية أو غيرها
2. التصرف من منطلق نقاط القوة، وليس نقاط الضعف.
3. حماية الفرد من أن يكون ضحية لأخطاء الآخرين.
4. التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة، أو تأنيب الذات، عند رفضنا لهذه المواقف.

5.القدرة على اتخاذ قرارات مهمة، وحاسمة وبسرعة مناسبة وبكفاءة عالية
6.الشعور بالإيجابية.
7.القدرة على قول " لا " عندما أريد أن أقولها.
8. القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية، وما تفرضه علينا أحياناً من تصرفات لا تتلاءم مع قيمنا.
9.تنمي مهارة التفاوض.
10.تؤدى إلى الاتصال الفعال، مما يساعدنا على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.
11.تساعدنا على تحقيق أكبر قدر من الفاعلية والنجاح.
12.تساعدنا على تحسين صورة الذات، وتحقيق الصحة النفسية.
13.القدرة على تكوين علاقات دافئة، والتعبير عن المشاعر الإيجابية ومنها مشاعر المحبة والود والإعجاب خلال تعاملنا مع الآخرين، وفى الأوقات المناسبة.

2.2 الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت حل المشكلات وتوكيد الذات لدى الطلاب مما يؤكد أهمية المهارتين لدى الطلاب، وقد عمدت بعض الدراسات في فحص فعالية حل المشكلات وتوكيد الذات، ولكن لم تجد الباحثة – حسب اطلاعها – أيا من الدراسات السابقة التي أخضت البرنامج الوطني لتطوير المدارس الجانب الارشادي للاختبار، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لفحصه.

أولا: الدراسات العربية

أجرى (النسور، 2004) دراسة بعنوان: " العلاقة ما بين نمط التنشئة الأسرية من جهة، ومفهوم الذات وتوكيد الذات من جهة أخرى" لدى طلبة من الذكور والإناث في الصف العاشر في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبه، وتم استخدام مقياس للتنشئة الأسرية، ومقياس بيرس–هارس لمفهوم الذات، ومقياس راتوس لتوكيد الذات، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط بين النمط الديمقراطي للتنشئة ومفهوم الذات في البعد الفكري والمدرسي، وبعد الرضا والسعادة لمفهوم الذات،

وهناك علاقة بين النمط الديمقراطي للتنشئة الأسرية وتوكيد الذات في المعاملات التجارية، والمجادلة والمناقشة العامة، والتلقائية، وتجنب المواجهة في مكان عام.

أجرت (شند، 2005) دراسة بعنوان: " فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية" تكونت عينة الدراسة من عشرين طالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس تقدير الذات واستمارة دراسة الحالة وبرنامج الارشاد المعرفي السلوكي لتنمية المهارات الاجتماعي والملاحظة السلوكية للباحثة ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

توصلت نتائج الدارسة الى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في البعدي لكل من المهارات الاجتماعية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفس القياس البعدي لنفس الأبعاد لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يدل على تحسن طالبات هذه المجموعة الأخيرة مقارنة بنظيراتهن من طالبات المجموعة الضابطة التي لم تشترك في البرنامج.

وتناولت دراسة (عربيات، 2005) بعنوان: "فعالية برنامج ارشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وتألفت عينة الدراسة من (415) طالبا موزعين على عشرة شعب من شعب الصف الأول الثانوي، وقد طبق على جميع أفراد الدراسة مقياس الضغوط النفسية المعد لأغراض هذه الدراسة، ثم طبق برنامج التوجيه والارشاد الجمعي حول التدريب على استراتيجية حل المشكلات على أفارد المجموعة التجريبية في كل مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا لصالح المجموعة التجريبية أي ان هناك اثر للبرنامج.

تناولت دراسة (بدر، 2006) بعنوان:" وجهة الضبط وتوكيد الذات: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها"، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة، وطبق مقياس توكيد الذات (غريب عبد الفتاح)، ومقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي (علاء كنفاني)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق على مقياس توكيد الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور في البيئة السعودية، وأنه كلما مال الفرد نحو وجهة الضبط الخارجية قل توكيد الذات لديه.

أجرت (الشرقاوي، 2007) دراسة بعنوان : " نحو برنامج لتمكين طلاب الخدمة الاجتماعية من تنمية سلوكهم التوكيدي" ولتحقيق أهداف الدارسة تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا، وتم استخدام مقياس السلوك التوكيدي، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوكيدية لمفردات المجموعة الضابطة مما يشير الى أنه لم يحدث تغيير في مفردات العينة البحثية الخاصة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد أن التغير الذي حدث في المجموعة التجريبية. ووجود فروق جوهرية بين القياسين البعيد لكل من المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (دحادحة، 2008) دراسة بعنوان: "استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية، وتوكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين"، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً و(30) طالبة من طلبة مدرستين في مدينة إربد، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة في كل منهما (20) طالباً، وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب ومقياس بيرس هارس لمفهوم الذات، لاختيار مجموعات الدراسة، وقد تم تطبيق برنامجين أحدهما يتعلق بالتدريب على تفنيد الأفكار اللاعقلانية، والأخر يتعلق بالتدريب على توكيد الذات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بتخفيض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات ولصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق في مستوى الاكتئاب بين المجموعتين التجريبيتين، ولصالح المجموعة التي تلقت تدريباً على توكيد الذات، ولم يظهر فروق في مستوى الاكتئاب بين المجموعتين التجريبيتين في تحسين مفهوم الذات.

وأجرى (عبد الوهاب، 2009) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج في التدريب التوكيدي، في تنمية بعض مهارات السلوك التوكيدي لدى عينة من المدمنين"، اشتملت عينة الدراسة على (60) مريضاً من مرضى الإدمان، من مجمع الأمل للصحة النفسية بالدمام، ممن أنهوا المرحلة الأساسية من البرنامج العلاجي داخل المستشفى والملتحقين بمركز الرعاية المستمرة (C.C.C) بمتوسط عمر (22.5) سنة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد (تجريبية، وضابطة)، توصلت نتائج

الدراسة إلى أن هناك فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات السلوك التوكيدي لدى العينة التجريبية، وكذلك استمرار تلك الفاعلية بعد الانتهاء من تقديم البرنامج بثلاثة أشهر.

أجرت (صبان، 2010) دراسة بعنوان : " فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي قائم على مهارة حل المشكلات في التخفيف من درجة العنف الموقفي" ولقد اشتملت عينة الدراسة على 30 طالبة من طالبات السنة التحضيرية بالجامعة ممن يتسمن بالعنف تم اختيارهن بناء على درجاتهن على مقياس العنف، وتضمنت ادوات الدارسة مقياسين من اعداد الباحثة هما مقياس العنف ومقياس مستوى العلاقات الاجتماعية بالاضافة الى البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي في اتجاه درجات الاختبار البعدي في متغير العنف، وأكدت النتائج استمرارية انخفاض درجة العنف لدى الطالبات العنيفات اللاتي طبق عليهن البرنامج.

قامت (سعيدة، 2012) بدراسة بعنوان: " مدى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين" ومن أجل تحقيق أهداف الدارسة تم اجراء دراسة ميدانية اعتمد فيها على مقياس توكيد الذات لغريب عبد الفتاح غريب وتم تطبيقها على عينة بلغ حجمها (40) طالبا جامعيا، وتم تطبيق الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية في حين أن أفراد المجموعة الضابطة لم تخضع لأي اجراء تجريبي، وقد خلصت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي الذي تم تصميمه وتطبيقه كان له تأثير ايجابي وفعال في تنمية مستوى توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما استمرت هذه الفعالية بعد مرور فترة من المتابعة.

وتناولت دراسة (محمد وعمران والجمل، 2012) بعنوان: "فاعلية تدريس التربية الأسرية المتمركز حول البيانات والمعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة لدى تلميذات المرحلة الاعدادية"، وقد تكونت عينة الدراسة من (75) تلميذة وتم تقسيمها الى مجموعتين تجريبية (40) تلميذة ومجموعة ضابطة (35) تلميذة، وقد تبين تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي، وتم التدريس للتربية الأسرية المتمركز حول البيانات للمجموعة التجريبية، اما المجموعة الضابطة درس لها

بالطريقة العادية، وكشفت نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات المشكلات الحياتية تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات الضابطة وفاعلية تدريس التربية الاسرية المتمركز حول البيانات في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة.

وتناولت دراسة (عزب، 2012) بعنوان:" برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي"، وقد تكونت عينة الدراسة من 20 طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين كل مجموعة عشر طلاب متجانسين من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي وانخفاض توكيد الذات، وتم استخدام مقياس توكيد الذات لطلاب الجامعة ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للاسرة ، وبرنامج ارشادي معرفي سلوكي من اعداد الباحث، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي في تنمية توكيد الذات لدى طلاب الجامعة.

وتناولت دراسة (القرعان، 2013) بعنوان: " أثر برنامج ارشادي سلوكي في تطوير مهارات حل المشكلات للمرشدين التربويين في الأردن" وقامت الباحثة بتصميم اداة للدراسة وهي مقياس حل المشكلات لدى المرشدين ، وتكونت عينة الدراسة من (69) مرشدا ومرشدة تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية المنتظمة، حيث تم توزيعهم على مجموعتين احداهما تجريبية والتي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، والأخرى ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين تعزى الى البرنامج الارشادي الذي تم التدريب عليه بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى (النواب والسعدون، 2013) دراسة بعنوان: " أثر برنامج لتعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة توزعوا بين مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة متكافئة، تم استخدام الاختبار الاستدلالي، واختبار توليد الأفكار، واختبار توليد

الحلول، توصلت النتائج أن البرنامج مفيد في تنمية حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى (جابر وعدلان والسيد، 2014) دراسة بعنوان: " أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي" وقد تكونت عينة الدراسة من 16 طالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين بالتساوي تجريبية وضابطة، وقد تم استخدام مقياس حل المشكلات، وقد توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند القياس البعدي لمقياس حل المشكلات الحياتية.

ثانيا: الدراسات الانجليزية

أجرى زنس (Zins,1993) دراسة لتحسين مهارات حل المشكلات لدى الأفراد الطالبين للاستشارة في تفاعلاتهم معا، وقد اختار مراجعة بحوث نظرية في حل المشكلات، فتوصل إلى أنه على الرغم من أن هناك دعم عام لتأثير الاستشارة في القدرة على حل المشكلات الموجودة وتحسين مهارات حل المشكلات لاحقا، إلا أن هناك حاجة لتعلم طرق إضافية لتسهيل عملية حل المشكلات، كما أن التدريب المباشر يعد مهما في إدارة السلوك والتواصل وفي قدرة الأفراد لتعلم مهارة حل المشكلات.

وأجرى لين (Lynn, 1994) دراسة هدفت إلى تعديل بعض السلوكيات عند الطلبة المشاركين في برنامج حل المشكلات المستقبلية وهي: الإنصات (السماع العاطفي)، التدريب على مهارات المفاوضة، والتعاون في مجموعات العمل ، وتكونت العينة من (28) طالبا وطالبة موهوباً. وقد تم الحصول على نتائج من خلال عدة طرائق هي: المسح العشوائي ،الاستبيانات استمارة يحدد فيها من يريد أن يعمل معه الطلبة ،المقابلات مع الطلبة وملاحظات المدرس/المدرب. ومن النتائج التي تم فرزها عموماً تبين انه 26 من 28 مشاركاً استمتعوا بالأنشطة وأن معظم الطلبة قد رضوا بشكل إيجابي عن أنفسهم وعن انجازاتهم ، وأنهم لا يزالون يشعرون بحماس عال للتنافس مع الغير لحل المشكلات المستقبلية.

وأجرى شن ومكجي (Shin, & Mcgee, 2002) دراسة بعنوان: "أثر بيئة التعلم متعددة الوسائط القائمة على الاستقصاء في مهارات حل المشكلات العلمية بين صفوف طلبة الصف التاسع وفق اختلاف الجنسين" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام بيئة التعلم متعددة الوسائط القائمة على الاستقصاء على تعزيز مهارات طلبة الصف التاسع في حل المشكلات العلمية وبخاصة الإناث، وقد تكونت عينة الدراسة من (122) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الذين يحضرون إحدى المدارس الثانوية بولاية ميدويسترن الأمريكية، بواقع (62) طالبة، (57) طالباً، وقد أُستخدم المنهج الوصفي المعتمد على استبانة المعلومات الديموغرافية، والمنهج التجريبي القائم على اختبارات مهارات حل المشكلات وفهمها، كأدوات للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها فعالية استخدام بيئة التعلم متعددة الوسائط القائمة على الاستقصاء كأداة قيمة وفعالة في تحسين مهارات جميع طلبة الصف التاسع على حل المشكلات العلمية، وفهم مهارات حل المشكلات بغض النظر عن الجنس، وأوضحت نتائج الدراسة استفادة الإناث بدرجة أكبر من برنامج الوسائط المتعددة القائم على الاستقصاء مقارنة بالذكور، كما أوضحت نتائج الدراسة فعالية توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة القائمة على الاستقصاء بوصفها أداة فعالة ذات مزايا متعددة في تيسير عملية التعلم لدي الطلبة، وبخاصة الإناث اللاتي تفوقن في بُعد الفهم المفاهيمي لمهارات حل المشكلات.

أجرى فولك (Volk, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر التدريب على برنامج حل المشكلات على بعض المتغيرات على الطلبة المشاركين في البرنامج، وقد شملت الدراسة عينة من الطلاب الذين تلقوا تدريباً على برنامج حل المشكلات المستقبلية تم توزيعهم على ثلاث فئات ، الفئة الأولى طلبة شاركوا في البرنامج من أصحاب الوظائف الأكاديمية ، الفئة الثانية من طلاب المرحلة الوسطى 7-9 سنوات ،أما الفئة الثالثة فقد خصصت للطلاب المشاركين في المسابقات الوطنية في برنامج حل المشكلات المستقبلية وقد تبين من خلال الدراسة أن مستوى الثقة عند الإناث أعلى منة عند الذكور ،كما تميز الطلاب الممارسون للبرنامج في مستوى الثقة والدافعية عن أقرانهم من المبتدئين في البرنامج ، وقد أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج

بشكل أوسع للعلاقة الدالة إحصائيا بين مستوى الثقة والمشاركة في برنامج حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية.

كما أجرى كرجوزليو وادوسليو وكوك وك (Karagözoğlu, 2008 ، Kahve, Koç،Adamişoğlu) دراسة بعنوان : "استقصاء مستوى تقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة السنة الجامعية الأخيرة"، في برامج شهادة البكالوريوس في كلية التمريض، وكلية التربية لمدرس الرياضيات، ومعلم الصف، ومعلم العلوم الاجتماعية، وتحديد ما إذا كان هناك علاقة بين تقدير الذات وتوكيد الذات، تكونت عينة الدراسة من (290) طالبا، كما تم جمع البيانات باستخدام "نموذج المعلومات الشخصية" حيث تم استخدام قائمة ستانلي لتقدير الذات ((SEI)) (Stanley Coopersmith Self Esteem Inventory،"ومقياس راثس لتوكيد الذات ((Rathus Assertiveness Schedule (RAS). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة كلية التمريض أفضل في تقدير الذات وتوكيد الذات من غيرهم، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة بين تقدير الذات وتوكيد الذات.

وأجرى لاندزابا (Zabal, Garaigordobil, 1999) دراسة بعنوان : "معرفة أثر البرامج المبنية على اللعب في توكيد الذات، وتحسين مفهوم الذات"، وتكونت عينة الدراسة من (126) طالباً كمجموعة ضابطة و(28) طالباً كمجموعة تجريبية، تراوحت أعمارهم بين (8-10) سنوات، وقد تم تطبيق الدراسة بإسبانيا، وتم استخدام مقياس توكيد الذات ومقياس مفهوم الذات. أشارت النتائج إلى فعّالية البرنامج في تحسين مفهوم الذات، وتوكيد الذات لدى الطلبة.

وقام كل من كامبيل وبراون (Campbell & Browne, 2002) دراسة بعنوان: " فعاليّة برامج توكيد الذات، لخفض القلق والاكتئاب لدى عيّنة من الأطفال المُساء إليهم، والأطفال الذين تعرّضوا للإهمال"، بلغت عينة الدراسة (9) أطفال تعرّضوا للإساءة الجسديّة و(10) أطفال تعرّضوا للإهمال، أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً واضحاً في مستوى القلق والاكتئاب، وذلك بعد عمل متابعة بعد ستة شهور من الدراسة.

أجرى كيم (Kim, 2003) دراسة بعنوان: "أثر برنامج التدريب التوكيدي في تحسين المهارات الاجتماعيّة لدى المعاقين بصريّاً"، تكونت عيّنة الدراسة من(26) طالباً: (14) منهم ذكور و(12) منهم إناث، حيث خضعوا لبرنامج التدريب التوكيدي، والذي اشتمل على تدريبهم على مهارات التوكيد، ومهارات المطالبة بحقوقهم، والتعامل مع رفض الطلبات، استخدم الباحث أسلوب المقابلة والاستبانة لجمع المعلومات، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدريب التوكيدي في تحسين المهارات الاجتماعيّة لدى المعاقين بصريّاً، حيث ظهر تحسّن واضح في المهارات الاجتماعيّة لدى الطلبة ذوي الإعاقات البصرية.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تنوعها في الأهداف التي تطرقت لها حيث كان في معظمها يدور التركيز حول فعالية برامج حل المشكلات وتوكيد الذات ومنها دراسة لاندزابا (Zabal, Garaigordobil, 1999) ودراسة فولك (Volk, 2004)، ودراسة شن ومكجي (Shin, & Mcgee, 2002)، ولم يتطرق أيا منها للبرنامج الوطني لتطوير المدارس، وقد تنوعت العينات المستخدمة في هذه الدراسات وقد كانت قليلة في الدراسات التجريبية ومنها دراسة لين (Lynn, 1994) والتي بلغ عدد أفرادها (28) طالبا وطالبة، ودراسة عبد الوهاب (2009) والتي شملت (60) فردا، وكذلك دراسة الدحادحة (2008) والتي شملت (60) طالبا وطالبة.

وقد توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى فعالية البرامج في تطوير مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات ومنها دراسة عربيات (2005)، وعبد الوهاب (2009)، ودراسة محمد وعمران والجمل (2012).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تتضمن فحصا تجريبيا للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الارشادي، وهو ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة، وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند تطوير مقاييس الدراسة، وفي منهجية الدراسة، وفي مناقشة نتائج الدراسة، وتضيف الدراسة الحالية على الدراسات السابقة البرنامج الوطني لتطوير المدارس الجانب الارشادي.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل نوع ومنهج الدراسة الذي اتبعته الباحثة، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وتطوير أدوات البحث " المقاييس" والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات الإحصائية.

1.3 منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي حيث تخضع المجموعة التجريبية لبرنامج وطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي، ويطبق على المجموعتين القياس القبلي والبعدي لمقياسي حل المشكلات وتوكيد الذات، وتم اعتماد التصميم الآتي في الدراسة:

جدول (1)

منهجية الدراسة المستخدمة

المجموعة التجريبية	**O1**	**X**	**O2**
المجموعة الضابطة	O1	–	O2

يمثل O1 القياس الأولي ويطبق على المجموعتين

يمثل X التطبيق للبرنامج الوطني لتطوير المدارس

يمثل O2 القياس البعدي بعد انتهاء التطبيق للبرنامج

2.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام 2015–2016م. واللواتي بلغ عددهن (13648) طالبة حسب احصائية إدارة التعليم في مدينة تبوك للعام 1436هـ.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- وقد حصر أسماء المدارس التي تشتمل على طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وهي (38) مدرسة.
- تم حصر اسماء المدارس التي سيتم تطبيق البرنامج الوطني لتطوير المدارس عليها، وهي اربع مدارس، وتم اختيار ثلاث مدارس منها بطريقة عشوائية، حيث تم اختيار مائة طالبة من كل مدرسة، وعليه أصبح عدد الطالبات اللواتي طبق عليهن البرنامج (300) طالبة.
- تم تحديد أسماء المدارس التي لم يتم تطبيق البرنامج الوطني لتطوير المدارس عليها، وهي (24) مدرسة، واختيار ثلاث مدارس منها بطريقة عشوائية، وتم اختيار مائة طالبة من كل مدرسة. وعليه أصبح عدد الطالبات اللواتي لم يطبق عليهن البرنامج (300) طالبة، وتكونت عينة الدارسة من (600) طالبة.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والمدرسة

المجموعة	اسم المدرسة	عدد الطالبات الكلي في المدرسة	عدد الطالبات اللواتي تم اختيارهن للعينة
التجريبية	ث 7	523	100
	ث26	424	100
	ث30	142	100
الضابطة	ث12	454	100
	ث27	267	100
	ث28	162	100
المجموع	6	1972	600

- تم تطبيق البرنامج الوطني لتطوير المدارس (الجانب الإرشادي) على مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات على المجموعة التجريبية في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي، فيما بقي أفراد المجموعة الضابطة دون اخضاع

للبرنامج الوطني.

4.3 أدوات الدراسة

أولا: مقياس حل المشكلات

تم تطوير مقياس حل المشكلات من خلال الاطلاع على الاطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، (العطوي، 2011؛ محمد، 2012؛ علوان، 2009). وقد تكون المقياس بالصورة الأولية من (42) فقرة، وثلاث أبعاد هي البعد العقلي والوجداني والاجتماعي،

1. العقلي : قدرة الفرد على التفكير بطريقة منظمة تساعده في حل المشكلة من عدة مجالات وخيارات ومراعاة الاعتبارات المختلفة وتوظيف مهاراته وقدراته في اكتساب الحل المناسب في حياته.
2. الوجداني : مشاعر الفرد عند التعامل مع الطرق المختلفة التي يستخدمها في حل مشكلاته، بحيث يعبر بشكل واقعي.
3. الاجتماعي : مهارة الفرد في التعامل مع الآخرين في حل المشكلات التي يواجهها من الناحية الاجتماعية

والملحق (أ) يوضح المقياس بالصورة الأولية.

وقد تم التأكد من صدقه وثباته من خلال اجراء ما يلي: الصدق الظاهري، وصدق البناء، والثبات بطريقة الاعادة والثبات بطريقة الاتساق الداخلي على النحو الآتي.

أولا: الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات من المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس، حيث بلغ عددهم (12) محكما، وطلب منهم ما يلي:

- بيان مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها اللغوية.
- بيان مدى مناسبة الفقرة للمهارة التي تنتمي إليها.
- تقديم أي ملاحظات من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل.

وقد تم اعتماد معيار اتفاق (9) محكمين فأكثر من المحكمين على الفقرة للحكم على تعديلها أو حذفها. والملحق (ب) يوضح قائمة بالمحكمين الذين تم اعتمادهم لتحكيم المقياس.

وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين على المقياس فقد تم تعديل صياغة (4) فقرات وحذف (4) فقرات، والجدول التالي يوضح الفقرات قبل التعديل وبعده

جدول (3)

فقرات مقياس حل المشكلات المعدلة قبل الصدق الظاهري وبعده

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	أفضل حل المشكلات التي تتطلب مني استعمال عقلي	تحذف
2	أحب أن يشاركني الآخرون في حل أي مشكلة تواجهني	تحذف
	أرى أن المهارات التي يكتسبها غيري أفضل من مهاراتي في حل المشكلات	تحذف
	اصبر على إساءة الآخرين لي عند عدم نجاحي في حل اي مشكلة تواجهني	تحذف
3	ألجا إلى زميلي في حالة الغضب لمساعدتي في حل المشكلات الحياتية التي تواجهني.	ألجأ لزميلاتي في حالة الغضب لمساعدتي في حل مشكلاتي الحياتية
5	أصر على موقفي دون النظر لآراء الآخرين عند حل المشكلات.	أصر على موقفي دون الاعتبار لآراء الآخرين عند حل المشكلات.
6	اعتقد أن وضع الحلول المناسبة لحل اي مشكلة حياتية بسيطة يسبب لي الراحة	اشعر بارتياح إذا وضعت الحلول المناسبة لحل أي مشكلة حياتية بسيطة.
9	يساعدني التعاون مع الاخرين في حل المشكلات التي تواجهني	أطلب مساعدة الآخرين في حل بعض المشكلات التي تواجهني.

ثانيا: صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي، من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين أداء على كل فقرة، وبين أدائهم على البعد الذي تنتمي له الفقرة والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على البعد الذي تنتمي له لمقياس حل المشكلات

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.61**	11	0.64**	21	0.48**	31	0.54**
2	0.51**	12	0.35**	22	0.57**	32	0.54**
3	0.57**	13	0.29**	23	0.64**	33	0.59**
4	0.54**	14	0.41**	24	0.39**	34	0.78**
5	0.58**	15	0.26**	25	0.47**	35	0.60**
6	0.42**	16	0.48**	26	0.49**	36	0.64**
7	0.39**	17	0.54**	27	0.50**	37	0.28**
8	0.31**	18	0.64**	28	0.54**	38	0.58**
9	0.39**	19	0.46**	29	0.64**		
10	0.39**	20	0.35**	30	0.46**		

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس حل المشكلات تراوحت بين(0.26-0.78)، وأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وللتأكد من مناسبة الأبعاد مع المقياس ككل فقد تم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد عينة الثبات على كل بعد من الأبعاد وبين الدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين الأداء على كل بعد وبين الدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات

البعد	معامل الارتباط
العقلي	**0.75
الوجداني	**0.79
الاجتماعي	**0.87

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يتبين من الجدول (5) أن معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.75–0.87) ويتبين أن جميع أبعاد المقياس ذات دلالة مع المقياس ككل.

ثالثا: الثبات من خلال طريقتي الاعادة والاتساق الداخلي

تم التحقق من ثبات المقياس، وذلك من خلال طريقة (T–Retest) اي تطبيق وإعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني مقداره اسبوعين، كما تم التحقق ايضاً من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك على مستوى كل بعد من ابعاد المقياس وكذلك البعد الكلي، و الجدول رقم (6) يوضح نتائج ذلك.

جدول (6)

معاملات ثبات مقياس حل المشكلات

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
العقلي	11	**0.84	0.81
الوجداني	13	**0.87	0.80
الاجتماعي	14	**0.89	0.83
الكلي	38	**0.90	0.88

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يلاحظ من الجدول (6) بأن معاملات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد بين (0.80–0.83) وللمقياس ككل (0.88)، أما معاملات ثبات الإعادة فقد تراوحت للمجالات بين (0.84–0.89) وللمقياس ككل (0.90) وتعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس حل المشكلات وتفسيره:

تم تطبيق المقياس بالطلب من الطالبة أن تجيب على المقياس بطريقة فردية، بعد أن تعبئ المعلومات الشخصية الخاصة به، وتختار الطالب خياراً من خمس وهي: (اوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد اعتبرت الفقرات التالية الفقرات سلبية وهي (6، 7، 8، 11، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 25، 26)، فيما اعتبرت بقية الفقرات هي فقرات ايجابية.

وتتراوح العلامة على درجات المقياس بين 38-190، ويتم التعامل مع المقياس من خلال المدى عند تقسيمه لثلاث أقسام، وهي:

المدى = أكبر قيمة – أقل قيمة / عدد الفئات

المدى = 5-1/3

المدى = 1.33

- 1-2.33 العلامة على الدرجة الكلية تدل على مستوى منخفض من امتلاك مهارة حل المشكلات.
- 2.34-3.66 العلامة على الدرجة الكلية تدل على مستوى متوسط من امتلاك مهارة حل المشكلات.
- 3.67-5 العلامة على الدرجة الكلية تدل على مستوى مرتفع من امتلاك مهارة حل المشكلات. والملحق (ج) يوضح المقياس بالصورة النهائية.

ثانيا: مقياس توكيد الذات

تم تطوير مقياس توكيد الذات من خلال الاطلاع على الاطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال (بدر، 2006؛ الخطيب، 1988؛ حسين، 2000؛ فرج، 1998؛ النشاشيبي، 2003). وقد تكون المقياس بالصورة الأولية من (30) فقرة والأبعاد: التوكيدية في التعامل مع الآخرين، والتذمر للتخلص من الظلم، والتعبير عن الذات دون حساسية، والمجادلة أو المناقشة العامة، والتلقائية، والطلاقة. وهي على النحو الآتي:

1. التوكيد في التعامل مع الآخرين: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين فيما يتصل بالمعاملات

2. التذمر للتخلص من الظلم: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على الاحتجاج والتذمر أو إصدار الشكوى في أي موقف يشعر أن له الحق فيه
3. التعبير عن الذات دون حساسية: ويقيس قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية كما هي تجاه الآخرين، وليس فقط ما يعتقده أن الشخص الآخر يرغب سماعه
4. المجادلة أو المناقشة العامة: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على رفض طلبات الآخرين أو المجادلة في تقديمها والوقوف على السبب
5. التلقائية: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على مواجهة الآخرين بشكل سريع ودون تردد
6. الطلاقة: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على التعبير عن آرائه ومواقفه من الأفراد الآخرين لفظيا وغير لفظي، والملحق (د) يوضح المقياس بالصورة الأولية.

وقد تم التأكد من صدقه وثباته من خلال اجراء ما يلي: الصدق الظاهري، وصدق البناء، والثبات بطريقة الاعادة والثبات بطريقة الاتساق الداخلي على النحو الآتي.

أولا: الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات من المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس، حيث بلغ عددهم (12) محكما، وطلب منهم ما يلي:

- بيان مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها اللغوية.
- بيان مدى مناسبة الفقرة للمهارة التي تنتمي إليها.
- تقديم أي ملاحظات من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل.

وقد تم اعتماد على معيار اتفاق (9) فأكثر من المحكمين على الفقرة للحكم على تعديلها أو حذفها. والملحق (ب) يوضح قائمة بالمحكمين الذين تم اعتمادهم لتحكيم المقياس.

وبعد الاطلاع على تعديلات المحكمين على المقياس فقد تم تعديل صياغة (2) من الفقرات، وحذف (3) فقرات والجدول التالي يوضح الفقرات قبل التعديل وبعده

جدول (7)

فقرات مقياس توكيد الذات المعدلة والمحذوفة قبل الصدق الظاهري وبعده

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	عندما لا يكون الطعام المقدم لي مرضياً لي فإنني أعبر عن ذلك بطريقة مناسبة	حذف
2	إذا حاول أحد أن يسبقني في موقف انتظر به دور اخبره بأن الدور لي	حذف
3	ابدي انزعاجي عندما يسيء لي شخص بقصد الاساءة	ابدي انزعاجي عندما يسيء لي شخص بقصد الإهانة.
4	الجأ إلى اخفاء مشاعري بدل من إظهارها	حذف
5	هناك أوقات أسعي فيها لجدال جيد وعنيف مع الآخرين	عندما يطلب مني عمل شيء ما فإنني أصر على معرفة السبب.

ثانيا: صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي، من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (30) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين أداء على كل فقرة، وبين أدائهم على البعد الذي تنتمي له الفقرة والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على البعد الذي تنتمي له لمقياس توكيد الذات

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	**0.44	8	**0.28	15	**0.57	22	**0.47
2	**0.50	9	**0.47	16	**0.57	23	**0.50
3	**0.30	10	**0.46	17	**0.49	24	**0.30
4	**0.29	11	**0.39	18	**0.39	25	**0.29
5	*0.07	12	**0.40	19	**0.50	26	**0.37
6	*0.29	13	**0.54	20	**0.60	27	*0.27
7	*0.30	14	**0.54	21	**0.56		

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

*تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من الجدول (8) أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس توكيد الذات تراوحت بين (0.07-0.60)، وأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وللتأكد من مناسبة الأبعاد مع المقياس ككل فقد تم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد عينة الثبات على كل بعد من الأبعاد وبين الدرجة الكلية على مقياس توكيد الذات والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين الأداء على كل بعد وبين الدرجة الكلية على مقياس توكيد الذات

البعد	معامل الارتباط
التوكيد في التعامل مع الآخرين	**0.51
التذمر للتخلص من الظلم	**0.69
التعبير عن الذات دون حساسية	**0.70
المجادلة أو المناقشة العامة	**0.67
التلقائية	**0.53
الطلاقة	**0.61

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يتبين من الجدول (9) أن معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.51-0.70) ويتبين أن جميع أبعاد المقياس ذات دلالة مع المقياس ككل.

ثالثا: الثبات من خلال طريقتي الاعادة والاتساق الداخلي

تم التحقق من ثبات المقياس، وذلك من خلال طريقة (T-Retest) اي تطبيق وإعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني مقداره اسبوعين، كما تم التحقق ايضاً من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك على مستوى كل بعد من ابعاد المقياس وكذلك البعد الكلي، و الجدول رقم (10) يوضح نتائج ذلك.

جدول (10)

معاملات ثبات مقياس توكيد الذات

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
التوكيد في التعامل مع الآخرين	5	0.69**	0.64
التذمر للتخلص من الظلم	3	0.71**	0.60
التعبير عن الذات دون حساسية	4	0.84**	0.69
المجادلة أو المناقشة العامة	5	0.84**	0.71
التلقائية	5	0.78**	0.73
الطلاقة	5	0.87**	0.64
الكلي	27	0.91**	0.79

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول (10) بأن معاملات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد بين (0.60–0.73) وللمقياس ككل (0.79)، أما معاملات ثبات الإعادة فقد تراوحت للمجالات بين (0.69–0.87) وللمقياس ككل (0.91) وتعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس توكيد الذات وتفسيره:

تم تطبيق المقياس بالطلب من الطالبة أن تجيب على المقياس بطريقة فردية، بعد أن تعبئ المعلومات الشخصية الخاصة به، وتختار الطالب خياراً من خمسة وهي: (موافق بشدة، موافق، غير موافق، محايد، غير موافق بشدة).

الفقرات الايجابية: 6، 7، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، فيما اعتبرت بقية الفقرات هي فقرات سلبية.

وتتراوح العلامة على درجات المقياس بين 27–135، ويتم التعامل مع المقياس من خلال المدى عند تقسيمه لثلاث أقسام، وهي: المدى = أكبر قيمة – أقل قيمة / عدد الفئات

المدى = 5–3/1

المدى = 1.33

1-2.33 العلامة على الدرجة الكلية تدل على مستوى منخفض من امتلاك مهارة توكيد الذات

2.34-3.66 العلامة على الدرجة الكلية تدل على مستوى متوسط من امتلاك مهارة توكيد الذات.

3.67-5 العلامة على الدرجة الكلية تدل على مستوى مرتفع من امتلاك مهارة توكيد الذات. والملحق (هـ) يوضح المقياس بالصورة النهائية.

ثالثا: البرنامج الوطني لتطوير المدارس(الجانب الارشادي)

عنـوان البرنـامــج :

البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي وأثره على امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية

أهمية البرنامج :

تتضح أهمية البرنامج في النقاط الآتية :

- ترجمة الجانب الإرشادي في البرنامج الوطني لتطوير المدارس إلى جانب تطبيقي يساعد المدارس في تحقيق أهدافه.
- تنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى الطالبات، كون امتلاك هذه المهارة يساعد الطالبة في التعبير عن مشاعرها، والمطالبة بحقوقها.
- تحسين مهارة حل المشكلات لدى الطالبات، كون امتلاك الطالبة لهذه المهارة يساعد في إيجاد بدائل تساعدها في حل المشكلات التي تواجهها.

إعداد البرنـامج :

يتسم التوجيه والإرشاد في البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمجموعة من الخصائص ، من أبرزها ما يأتي :

علمي ، شمولي ،مرتبط بالتعلم .مستمر ، متنوع ، متمايز ، جماعي.

و تعمل العناصر واللجان المسؤولة عن برامج التوجيه والارشاد في المدرسة بناء على عملية المراجعة الذاتي في المدرسة واحتياجات الافراد في المدرسة من خلال قيام

لجنة التميز والجودة بالعمل على تنظيم برامج لدعم الارشاد في المدرسة من خلال تضمينها بخطة المدرسة .

ويمر بناء البرامج الارشادية في خطة المدرسة في مدارس تطوير بعدة مراحل :

1. تشخيص وتحليل واقع السلوك المستهدف .
2. الاهداف
3. تحديد محتوى البرنامج
4. الحدود الزمانية والمكانية
5. تحديد الطرق والوسائل والفنيات
6. تحديد الميزانية
7. تحكيم البرنامج
8. تقويم البرنامج ومتابعته .

يوفر برنامج تطوير المدارس بيئة امنة لافراد المجتمع المدرسي وتساعد المتعلمين كي يتغلبوا على اي عائق متوقع في مسرة حياتهم من خلال الاساليب الاتية :

1. التعزيز
2. فنية الاقتصاد الرمزي
3. التعاقد السلوكي
4. التجاهل (الاطفاء)
5. الاقصاء المؤقت
6. النمذجة
7. التحصين التدريجي
8. تعديل الافكار الخاطئة
9. المزايا والعيوب
10. سجل الانشطة

11. التدعيم الذاتي

12. الاسترخاء

وكل ذلك يتم من خلال اجراءات تقوم بها المرشدة من خلال برامج وانشطة مضمنة في خطة المدرسة .

أهداف البرنامج :

يمكن تقسيم أهداف البرنامج إلى أهداف عامة وأهداف فرعية.

والأهداف العامة للبرنامج تتمثل في الأهداف الآتية :

– **هدف علاجي :** يتمثل في تنمية مهارة السلوك التوكيدي ومهارة حل المشكلات لدى طالبات المجموعة التجريبية، من خلال إكساب أفكار جديدة وفنيات سلوكية معرفية تتيح لهن الفرصة للتغلب على مشكلاتهم، وتقليل انفعالاتهم السلبية، ومنع حدوث انتكاسة لهم من جديد لاحقا، وتحسن قدرتهم في التعامل الإيجابي الفعال مع زملائهم في الغرفة الصفية وخارجها.

– **هدف وقائي :** ويتمثل في تحسين التعامل مع الآخرين مما سينعكس إيجاباً في تحسين قدرتهن على كسب علاقات اجتماعية فعالة والمحافظة عليها، قبل أن تتحول لخلافات مع الآخرين.

أما الأهداف الفرعية فتتمثل فيما يأتي:

- تزويد الطالبات بمهارات: حل المشكلات وضبط الذات والتسامح والمجاملة والمدح والسلوك التوكيدي.
- أن تتعلم الطالبات سلوكيات مناسبة في التعامل مع الآخرين ويبتعدن عن الممارسات غير المناسبة.
- أن تتدرب الطالبات على الأسس العلمية لحل المشكلة.
- أن تتعلم الطالبات بعض المهارات الاجتماعية في الاتصال.
- أن تتدرب الطالبات على ممارسة بعض المهارات الاجتماعية والتي تنمي السلوك التوكيدي لديهن.

تنفيــذ البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج خلال الفترة الواقعة بين 2015/9/2 حتى 12/10 /2015 على المجموعة التجريبية وعددها (300) طالبة مكونة من الطالبات اللواتي تم اختيارهن بطريقة قصدية كمجموعة تجريبية.

5.3 إجراءات الدراسة

- تم الحصول على الموافقات الضرورية واللازمة لإجراء الدراسة.
- تم تطوير مقياسي مهارة حل المشكلات وتوكيد الذات ضمن الاجراءات المتبعة في تطوير المقاييس.
- تم تطبيق المقاييس قبل البدء في تنفيذ البرنامج على أفراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة للتعرف على درجة امتلاك مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات لديهن.
- تم التأكد من تكافؤ الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياسي حل المشكلات وتوكيد الذات

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
حل المشكلات	التجريبية	**300**	2.86	0.34	0.32	0.75
	الضابطة	**300**	2.83	0.28		
توكيد الذات	التجريبية	**300**	3.05	0.41	1.11	0.28
	الضابطة	300	2.94	0.36		

يظهر الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي على مقياسي حل المشكلات وتوكيد الذات، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات في القياس القبلي.

- تم تطبيق البرنامج الوطني بتاريخ 2015/9/2 لتطوير المدارس في الجانب

الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية الذين تم اختيارهم، فيما بقي أفراد المجموعة الضابطة دون تطبيق البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الارشادي.

- تم إعادة التطبيق للمقياسين بعد ثلاثة شهور وعشرة أيام من اخضاع الطالبات للبرنامج الوطني لتطوير المدارس على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.
- تم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها والخروج بالتوصيات وصياغة الرسالة بصورتها النهائية.

6.3 متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل : البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الارشادي .

المتغيرات التابعة : مهارة حل المشكلات، ومهارة توكيد الذات

7.3 الأساليب الاحصائية:

تم في هذه الدراسة استخدام الأساليب الاحصائية الآتية :

1- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على الفرضيات الاولى والثانية.

2- استخدام اختبار ت (T–test) للعينات المستقلة لفحص دلالات الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات الأداء على مقياسي حل المشكلات وتوكيد الذات.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، ممثلاً في الإجابة عن فرضياتها، ومناقشة النتائج في ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة، والخروج بالتوصيات المناسبة.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى لا يوجد مستوى عال من مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

للتحقق من الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مهارة حل المشكلات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والجدول (12) يوضح النتائج.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مهارة حل المشكلات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العقلي	2.69	1.18	متوسط
الاجتماعي	2.34	1.07	متوسط
الوجداني	2.18	1.79	متوسط
الدرجة الكلية	2.10	0.95	متوسط

توضح نتائج الفرضية الحالية أن مستوى حل المشكلات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية هو مستوى متوسط ولذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وتعزو الباحثة حصول الطالبات في المرحلة الثانوية على مستوى متوسط في حل المشكلات الى وجود جهات ومصادر متعددة تعمل على تعليم الطالبات مهارة حل المشكلات ومنها المدرسة والأسرة، ولكن هذه الجهات غير كافية ما لم يتم توجيهها

بطريقة منظمة وعلمية، وهذا ما تقوم به المرشدات في البرنامج الوطني لتطوير المدارس الجانب الإرشادي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية لا يوجد مستوى عال من مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

للتحقق من الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مهارة توكيد الذات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والجدول (13) يوضح النتائج.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك مهارة توكيد الذات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التعامل مع الآخرين	2.85	1.04	متوسط
التخلص من الظلم	2.81	1.14	متوسط
التعبير عن الذات	2.70	1.96	متوسط
المجادلة	2.58	1.17	متوسط
التلقائية	2.54	1.17	متوسط
الدرجة الكلية	2.70	1.16	متوسط

توضح نتائج الفرضية الحالية أن مستوى توكيد الذات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية هو مستوى متوسط ولذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وتعزو الباحثة حصول الطالبات في المرحلة الثانوية على مستوى متوسط في توكيد الذات الى وجود جهات ومصادر متعددة تعمل على تعليم الطالبات مهارة توكيد الذات ومنها المدرسة والأسرة، ولكن هذه الجهات غير كافية ما لم يتم توجيهها بطريقة منظمة وعلمية، وهذا ما تقوم به المرشدات في البرنامج الوطني لتطوير المدارس الجانب الإرشادي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى للبرنامج الوطني لتطوير المدارس (الجانب الإرشادي).

للإجابة عن هذا الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس حل المشكلات (العقلي والوجداني والاجتماعي) بعد تطبيق البرنامج، والجدول (14) يبين النتائج:

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

القيمة	المجوعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العقلي	الضابطة	300	3.1567	.42156	-4.62	58	0.00**
	التجريبية	300	3.6967	.48172			
الوجداني	الضابطة	300	3.2467	.35597	-7.92	58	0.00**
	التجريبية	300	3.9467	.32772			
الاجتماعي	الضابطة	300	3.2490	.48671	-6.23	58	0.00**
	التجريبية	300	3.9314	.35094			
الكلي	الضابطة	300	3.2234	.26404	-9.31	58	0.00**
	التجريبية	300	3.8721	.27580			

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يتضح من الجدول (14) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في مجالات (العقلي والوجداني والاجتماعي) والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ فهذا يشير

إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارة حل المشكلات على الدرجة الكلية والأبعاد. وبالتالي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

وهذا يعني أن للبرنامج أثراً دالاً إحصائياً في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وترد هذه النتيجة إلى محتويات البرنامج المعرفي السلوكي والتي ركزت على تعديل المهارات وتطويرها، فالأنشطة والتمرينات المستخدمة كانت فعالة في إكساب أفراد المجموعة التجريبية ذخيرة سلوكية وافية مكنتهم من مواجهة الأفكار والمشاعر والسلوكيات واكتساب سلوكيات جديدة، حيث ركز البرنامج على السماح للطالبات بالتعبير عن مشاعرهن وأفكارهن وآرائهن مما ساعدهن في اكتساب مهارات حل المشكلات التي تواجههن مع الآخرين، وقد يكون للأنشطة المتعلقة بالتركيز على نقاط القوة والصفات الإيجابية أثر في ذلك كلعب الدور والنمذجة والواجبات المنزلية، والتي تعمل على تشجيع الطالبات على الحديث عن نفسها، وتنمية ثقتها بها، وتطوير قدرتها على التعامل مع تغيرات الحياة، وتنمية قدرتها في امتلاك خطوات منظمة وعملية في حل المشكلات التي تواجهها.

وربما ساعدت الأنشطة والإجراءات المستخدمة في البرنامج أفراد المجموعة التجريبية من الطلبة التخلص من العشوائية السابقة في حل المشكلات بحيث أصبحن أكثر علميا وتنظيما، حيث كان لدى هؤلاء الطالبات مهارات أقل في حل المشكلات، كذلك فإن البرنامج الإرشادي تضمن مهارات ساعدت الطالبات في تحمل المسؤولية والتكيف، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة فرص نجاحهن في الحياة الحقيقية، من خلال تدريبهم على سلوكيات جديدة، ويساهم في أن تشعر بالنجاح في إنجاز مهمات ومهارات جديدة.

وتتفق نتائج الدارسة الحالية مع نتائج دراسة (عربيات، 2005) حول فعالية برنامج ارشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما تتفق مع نتائج دراسة محمد وعمران والجمل، 2012) حول فاعلية تدريس التربية الأسرية المتمركز حول البيانات والمعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة لدى تلميذات المرحلة الاعدادية،

وتتفق مع نتائج دراسة زنس (Zins,1993) دراسة لتحسين مهارات حل المشكلات لدى الأفراد الطالبين للاستشارة في تفاعلاتهم معا، وقد اختار مراجعة بحوث نظرية في حل المشكلات، فتوصل إلى أنه على الرغم من أن هناك دعم عام لتأثير الاستشارة في القدرة على حل المشكلات الموجودة وتحسين مهارات حل المشكلات لاحقا، كما تتفق مع نتائج دراسة شن ومكجي (Shin, & Mcgee, 2002) حول أثر بيئة التعلم متعددة الوسائط القائمة على الاستقصاء في مهارات حل المشكلات العلمية بين صفوف طلبة الصف التاسع وفق اختلاف الجنسين، كما تتفق مع نتائج دراسة فولك (Volk, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر التدريب على برنامج حل المشكلات على بعض المتغيرات على الطلبة المشاركين في البرنامج.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثاني وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات توكيد الذات تعزى للبرنامج الوطني لتطوير المدارس (الجانب الإرشادي).

للإجابة عن هذا الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس توكيد الذات (التوكيد في التعامل مع الآخرين، والتذمر للتخلص من الظلم، والتعبير عن الذات دون حساسية، والمجادلة أو المناقشة العامة، والتلقائية، والطلاقة). بعد تطبيق البرنامج، والجدول (15) يبين النتائج:

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

القيمة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوكيد في التعامل مع الآخرين	الضابطة	300	3.1500	.68732	1.54−	58	0.13
	التجريبية	300	3.4667	.89715			
التذمر للتخلص من الظلم	الضابطة	300	3.1750	.45557	3.40−	58	0.00**
	التجريبية	300	3.6083	.52802			
التعبير عن الذات دون حساسية	الضابطة	300	3.2583	.69320	6.09−	58	0.00**
	التجريبية	300	4.2083	.50036			
المجادلة أو المناقشة العامة	الضابطة	300	3.4333	.44978	6.74−	58	0.00**
	التجريبية	300	4.2083	.44082			
التلقائية	الضابطة	300	3.6083	.72124	1.78−	58	0.08
	التجريبية	300	3.9000	.53579			
الطلاقة	الضابطة	300	3.4714	.55411	3.53−	58	0.00**
	التجريبية	300	3.9667	.53146			
الكلي	الضابطة	300	3.3630	.30408	6.42−	58	0.00**
	التجريبية	300	3.9012	.34448			

**تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

يتضح من الجدول (15) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في معظم المجالات والدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ باستثناء المجالين(التوكيدية في التعامل مع الآخرين والتلقائية) حيث لم تكن الفروق ذات دلالة احصائية، فهذا يشير

إلى فعالية البرنامج الإرشادي بشكل عام في تنمية مهارة توكيد الذات على الدرجة الكلية ومعظم المجالات. وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال محتويات البرنامج الإرشادي المبني على تطوير المدارس في الجانب الإرشادي فالأنشطة والتمرينات المستخدمة كانت فعالة في إكساب أفراد المجموعة التجريبية ذخيرة مهارات وسلوكيات وافية مكنتهم من مواجهة الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية ذات العلاقة بتوكيد الذات، حيث ركز البرنامج على السماح للطالبات بالتعبير عن مشاعرهن وأفكارهن وآرائهن مما ساعدهن في اكتساب مهارات تساهم في القدرة على الاستماع والتحدث وفهم الآخرين بأسلوب جيد والتحكم بالانفعالات والذي يؤدي بدوره إلى توكيد ذاتهن، وقد يكون للأنشطة المتعلقة بالتركيز على نقاط القوة والصفات الإيجابية كالأنشطة المتعلقة بالتدرب على نبرات الصوت والخيال ولعب الدور والنمذجة وفهم المعنى الخاص، والواجبات المنزلية والتي تعمل على تشجيع الطالبات على الحديث عن نفسهن، وتنمية ثقتهن بها، قد انعكس ذلك إيجابيا على هؤلاء الطالبات فأصبحن أكثر قدرة في ان يكن أكثر مرونة في التعامل مع زميلاتهن، وهذا يزيد من مهارات الاتصال لديهم مما أدى إلى التقليل من السلوكيات السلبية المرتبطة بتوكيد الذات، نظرا لقدرتهم على التعامل مع التحديات والضغوطات التي تواجههم بشكل أفضل من السابق. كذلك فإن البرنامج الإرشادي تضمن تعريض أفراد المجموعة التجريبية على التواصل والتكيف مع الآخرين، من خلال تدريبهم على فنيات ومهارات الاتصال ونجاحهم فيها بشكل عملي وتطبيقي مما ساعد في ترسيخ هذه المهارات لديهن واستخدامها في تعاملهن مع الآخرين بشكل أفضل.

وتتفق مع نتائج دراسة الدحادحة (2008) حول استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية، وتوكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، ومع دراسة عبد الوهاب (2009) حول فاعلية برنامج في التدريب التوكيدي، في تنمية بعض مهارات السلوك التوكيدي لدى عينة من المدمنين، كما تتفق مع نتائج دراسة لين (Lynn, 1994) دراسة هدفت إلى تعديل بعض السلوكيات عند الطلبة المشاركين في برنامج حل المشكلات المستقبلية وهي: الإنصات (السماع العاطفي)،

التدريب على مهارات المفاوضة، والتعاون في مجموعات العمل، كما تتفق مع نتائج دراسة كرجوزليو وادوسليو وكوك وك (Karagözoğlu، Adamişoğlu, 2008 ، Koç، Kahve, &) حول استقصاء مستوى تقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة السنة الجامعية الأخيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة لاندزابا (Zabal, Garaigordobil, 1999) حول معرفة أثر البرامج المبنية على اللعب في توكيد الذات، وتحسين مفهوم الذات، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة كامبيل وبراون (Campbell & Browne, 2002) حول فعاليّة برامج توكيد الذات، ومع دراسة كيم (Kim, 2003) حول أثر برنامج التدريب التوكيدي في تحسين المهارات الاجتماعيّة.

2.4 التوصيات:

بناء على ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. ضرورة الاستفادة من البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الارشادي في تطوير مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات.
2. ضرورة تعميم فكرة تطبيق البرنامج على جميع المدارس لما له من فائدة على جميع الطالبات.
3. ضرورة استخدام البرنامج الوطني لتطوير المدارس مع طالبات الثانوية بغض النظر عن المستوى التحصيلي الخاص بهن.
4. العمل على ايصال نتائج الدراسة للمسؤولين لتقييم البرنامج الوطني لتطوير المدارس.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

ابو جادو ، صالح ونوفل ، محمد. (2010). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** ،ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأشهب، جواهر (1988). **برنامج في الإرشاد الجمعي للتدريب على توكيد الذات،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

بدر، فائقة (2006). وجهة الضبط وتوكيد الذات: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها. **دراسات عربية في علم النفس،** 5(1)، 11-43.

بوكراس، ساندي (2001). **حل المشكلات واتخاذ القرارات الفعالة.** ترجمة تيب توب لخدمة التعريب والترجمة، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

جابر، جابر وعدلان، أسماء والسيد، منى (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، **العلوم التربوية،** 3(1)، 373-402.

جابر، عبد الحميد (1999). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم.** ط9، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحارثي، إبراهيم (2003) **تعليم التفكير**، الرياض: مكتبة الشقري.

حسين، طه (2000). **مهارات توكيد الذات.** الاسكندرية: دار الوفاء.

الحلو، محمد (2001). **علم النفس التربوية نظرة معاصرة،** ط2، غزة: دار المقداد للطباعة.

الخطيب، جهاد (1988). **الشخصية بين التدعيم وعدمه (برامج في تعديل السلوك)** منشورات وزارة التربية، عمان: الأردن.

دحادحة، باسم محمد (2008). فعالية برنامج إرشادي جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى

الطلبة المكتئبين. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية: 20(1)**، 13-81.

دونالدنوون (2001) **الإبداع في حل المشاكل**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، جرير.

الراميني، فواز وكراسنة، جهاد (2007) **استراتيجية العصف الذهني حاضنة التعليم الإبداعي وحل المشكلات**، العين: دار الكتاب الجامعي.

زيتون، كمال. (1996). **التدريس ونماذجه ومهاراته.** الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت (2003) **تدريس مهارات التفكير**، عمان: دار الشروق.

سعيدة، لونيس (2012). مدى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوى توكيد الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين. **دراسات نفسية،** مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، الجزائر، 7(1)، 73-92.

شاهين، جميل وحطاب، خولة (2004). **المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم،** عمان: دار الأسرة.

الشرقاوي، نجوى (2007). نحو برنامج لتمكين طلاب الخدمة الاجتماعية من تنمية سلوكهم التوكيدي، **دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية،** 23(5)، 2085-2115.

شركة تطوير الخدمات التعليمية (2015)، **مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام" تطوير"** الرياض- طريق مكة (خريص) – مقابل المستشفى العسكري. شركة تطوير للخدمات التعليمية. T4edu.com تم الدخول اليه بتاريخ 2015/4/15

شند، سميرة . (2005). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية، **مجلة كلية التربية،** 11(3)، 311-381.

شوقي، ظريف (1988). **أبعاد السلوك التوكيدي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

صبان، انتصار (2010). **فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي قائم على مهارة حل المشكلات في التخفيف من درجة العنف الموقفي**، المؤتمر الاقليمي الثاني لعلم النفس29/11-2010/12/1، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية ص ص 257-280.

الطيطي، محمد (2007) **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، عمان: دار المسيرة.

الظاهر، قحطان (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. الأردن**، عمان: دار وائل للنشر.

عبد الوهاب، خالد.(2009): **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات توكيد الذات لدى عينة مرضى الإدمان. السعودية**، الدمام: جامعة بني سويف، كلية الآداب.

العتوم، عدنان. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

عربيات، أحمد (2005). فعالية برنامج ارشادي يستند الى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**، 17(2)، 247-290.

عزب، حسام (2012). برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، **دراسات الطفولة**، يناير، 107-113.

العساف، صالح (1999). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

العطوي، عطا الله (2011). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الكرك.

علوان، مصعب (2009). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

فرج، طريف (1998). **توكيد الذات، مدخل لتنميّة الكفاءة الشخصيّة**، القاهرة: دار غريب.

القرعان، نهلة (2013). أثر برنامج ارشادي سلوكي في تطوير مهارات حل المشكلات للمرشدين التربويين في الأردن. **مجلة الإرشادي النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، 35(1)، 217-243.

محمد، اسماء وعمران، تغريد والجمل، أسماء (2012) فاعلية تدريس التربية الأسرية المتمركز حول البيانات والمعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة لدى تلميذات المرحلة الاعدادية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 13 (1)، 188-220.

معالي، إبراهيم. (2003). **اثر التحصين ضد التوتر والتدريب على حل المشكلات في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى اسر ذوي الاحتياجات الخاصة** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

النسور، الهام (2004). **علاقة التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.

النشاشيبي، رنا (2003). **التدريب على توكيد الذات**، مشروع التعبئة مع النساء في الريف. القاهرة: عالم الكتب.

النواب، ناجي والسعدون، زينة (2013). أثر برنامج لتعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 100(1)، 71-153.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Bouvier, P. (2003). Child Sexual Abuse: **Vicious Circles of Fate or Paths to Resilience?,361**(9356),.446, Order at http//search Epnet.com.

Bransford J., D. and Stein B., (1995). **The (IDEAL) Problem Solving, A Guide For Improving thinking, Learning, and creativity**, Second Edition, New York, 100-115.

Callejas, C. (2001). Social Workers Knowledge, Use and Opinions of Group Therapy with Abused Children and Adolescents. Degree. MSW. **Dissertation Abstracts International, California State University Long Beach**, Dec., MAI39/06, p.1508.

Campbell, R. & Browne, K. (2002). The Effectiveness of Psychological Internationals with Individuals Who Physically Abuse or Neglect, **Journal of Interpersonal Violence, Vol.17**, Issue 4, p.416, 16p.

Chen, X., Lia, M. & Li, D. (2000). Parental Warmth, Control, and Indulgence and their Relation to Adjustment in Chinese Children, A Longitudinal Study, **Journal of Family Psychology**. 14(3). 401-419.

Dietz, L., Jennings, K. & Abrew, A. (2005). Social Skill in Self-Assertive Strategies of Toddlers With Depressed and No depressed Mothers, **Journal of Genetic Psychology**, 166(1). 94-116.

Forman, S. (1993). C**oping Skills Interventions for Children and Adolescents**, Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Harris, D. (2002).**Problem Solving Techniques**. Retrieved April ,2005.from:http//www.vitulasalt.com/crebook4.html

Henderson, Z. (1993). Self-Protection Programs for Children – What Works**! Human Econlogy,.21(**3)..

Heppner, P. (1982) the Development and Implications of Personal Problem Solving Inventory. **Journal of Counseling and Psychology, 29**(1).

Karagözoğlu، Adamişoğlu، Koç،& Kahve (2008). Self-esteem and assertiveness of final year Turkish university students. **Nurse Education Today**، 28(5)، 521-652.

Kim, Y (2003). The Effects of Assertiveness Training on Enhancing he Social Skills of Adolescents with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**، 97(5)، 67-285.

King, K. (1997). **Self-concept and Self-Esteem**, New York: Quill. Conflict Resolution Education Network.

Lee ,E. (1999). **Idiot Savant**. (on line). Available : ,http//search.epnet.com/login.aspx.

Lynn, A (1994).Effects of activities that promote cooperation among seven graders in a future problem solving classroom. **The Elementary school Journal**, 95(1)49-62.

Mehmet. E (2004). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. **Scandinavian Journal of Psychology**، 2003، 44، 7–12.

Merna, G. & and John, P.(2006). The effects of role playing variations on the assessment of assertive behavior self. **Behavior Therapy** , 7، (3)، 343-347.

Merrell, K (1998). Relationship of Perceived Parenting Styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students, **Psychology in the Schools** 35(4):381 - 390.

Omar, A. B (2005). Tension between Self-Assertiveness and Marginality in Coetzee's in the Heart of the Country and Foe. **JKAU: Arts & Humanities.**13, 3-46 (2005 A.D / 1425 A.H.).

Powell, T. (1997**). Free Yourself From Harmfully Stress,** Dorling, Kindersley.

Rimm & M.(1979)Behavior **Therapy Techniques and Empirical Findings**, New York: Academic Press.

Shin, N., & McGee, S. (2002). **The influence of inquiry-based multimedia learning environment on scientific problem-solving skills among ninth-grade students across gender differences**. 2002 Annual Proceedings-Dallas: Volume, 395.

Stefank, M. & Esler, R.(1983). **The Current of Cognitive Variables in Assertiveness Training "In Hersen Et Al.," Progress in Behavior Modification.** 15 Academic Press P., N.Y.

Thompson، R.، A.(2002).**School Counseling: Best Practices For Working In The Schools**. New York & London: Brunner-Rouledge.

Volk, J. V. (2004). Confidence Building and Problem Solving Skills. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Wales, Australia

Zabal, Landa,. Garaigordobil, Maite (1999). Assessment of a Cooperative-Creative Program of Assertive Behavior and Self-Concept. **The Spanish Journal of Psychology**،2(1)، 3-10.

Zins, J. E.(1993). Enhancing Consul tee Problem-Solving Skills in Consultative Interactions. **Journal of Counseling & Development; 72**(2), 185-190.

الملاحق

ملحق (أ)

مقياس مهارة حل المشكلات الصورة الأولية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: " أثر تطبيق الجانب الارشادي من البرنامج الوطني لتطوير المدارس على امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس يتكون من عدة أبعاد بالاستعانة بالدراسات السابقة، ولما تتمتعون به من خبرة ومعرفة علمية أرجو التكرم بتحكم المقياس.

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		اللغة		الملاحظات
		ملائم	غير ملائم	واضحة	غير واضحة	
العقلي : قدرة الفرد على التفكير بطريقة منظمة تساعده في حل المشكلة من عدة مجالات وخيارات ومراعاة الاعتبارات المختلفة وتوظيف مهاراته وقدراته في اكتساب الحل المناسب في حياته.						
1	أستخدم الطريقة العلمية في حل المشكلات التي تواجهني					
2	أفضل حل المشكلات التي تتطلب مني استعمال عقلي					
3	أطلب مساعدة الآخرين في حل بعض المشكلات التي تواجهني					
4	أتعرف على المشكلة التي تواجهني لكي أحدد نوعها قبل البدء في حلها					
5	أضع مجموعة من الحلول المناسبة لحل اي مشكلة حياتية تواجهني					
6	أحب أن يشاركني الآخرون في حل أي مشكلة تواجهني					
7	أختار الحل المناسب فورا للمشكلات التي تواجهني					
8	أجد صعوبة في ايجاد حل مناسب للمشكلات التي تواجهني					
9	أصر على موقفي دون الاعتبار لآراء الآخرين عند حل المشكلات					
10	أجد صعوبة في تحديد المشكلة الحياتية التي تواجهني					
11	أوظف مهاراتي التي اكتسبها في حل المشكلات التي تواجهني					
12	أرى أن المهارات التي يكتسبها غيري أفضل من مهاراتي في حل المشكلات					

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		اللغة		الملاحظات
		ملائم	غير ملائم	واضحة	غير واضحة	
13	أقوم بتقسيم حل المشكلات الحياتية إلى خطوات حتى يسهل حلها					
14	أميل الى الاعتماد على طرق محددة لحل المشكلات					
الوجداني : مشاعر الفرد عند التعامل مع الطرق المختلفة التي يستخدمها في حل مشكلاته، بحيث يعبر بشكل واقعي.						
1	أفضل حل المشكلات التي تواجهني أثناء فترة الراحة التي أقضيها					
2	ألجا إلى زميلتي في حالة الغضب لمساعدتي في حل المشكلات الحياتية التي تواجهني					
3	أشعر بسعادة كبيرة عندما أضع حلولا جديدة لأي مشكلة تواجهني					
4	أشعر بالإحباط في حالة عدم موافقة الجميع على قراري في الحل.					
5	أشعر بالضيق عندما أعجز عن حل أي مشكلة تواجهني					
6	أصر على موقفي في الحل دون النظر إلى مواقف الآخرين عند حل أي مشكلة ما					
7	أكره أن يشاركني أحد في وضع الخطط لحل أي مشكلة حياتية تواجهني					
8	أنزعج عند حل بعض المشكلات الحياتية التي تواجهني					
9	أرى أن استخدام أكثر من طريقة في حل أي مشكلة حياتية يسبب لي القلق والتوتر					
10	أعتقد أن وضع الحلول المناسبة لحل أي مشكلة حياتية بسيطة يسبب لي الراحة.					
11	اصبر على إساءة الآخرين لي عند عدم نجاحي في حل اي مشكلة تواجهني					
12	أشعر بالخجل عند وقوعي في أي مشكلة بسيطة أكون غير قادر على حلها.					
13	فقدي لعزيز يسبب لي عدم القدرة على حل مشاكلي الخاصة					
14	أشعر بالسعادة في حل المشكلات الصفية					

		ملائمة الفقرة		اللغة		الملاحظات
الرقم	الفقرة	ملائم	غير ملائم	واضحة	غير واضحة	
الاجتماعي : مهارة الفرد في التعامل مع الآخرين في حل المشكلات التي يواجهها من الناحية الاجتماعية						
1	أرى أن ضعف خبرتي بالآخرين تعيق القدرة على حل مشكلة ما.					
2	أعتقد أن قلة فرص المشاركة في حل المشكلات الأسرية يضعف قدرتي على حل أي مشكلة تواجهني					
3	يساعدني التعاون مع الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني					
4	أرى أن التفاعل مع الآخرين يساعدني في تحديد المشكلة وفهمها بدقة					
5	أرى أنه من المهم مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات					
6	اشعر بمتعة عندما يأخذ الآخرون برأيي في حل بعض المشكلات					
7	أتأكد عندما تواجهني أي مشكلة أن أسلوب حلها يوافق عليها زملائي.					
8	أتحمل مسؤولية نتائج المشكلة التي أقوم بحلها أمام الآخرين					
9	أستطيع أن أقنع الآخرين بالحل المناسب للمشكلة التي تواجهني					
10	أستطيع اختيار الحل المناسب من بين عدد من الحلول للمشكلة التي تواجهني أثناء تفاعلي مع زميلي.					
11	أستطيع تكوين علاقات مع الآخرين أثناء قيامي بحل مشكلات زملائي					
12	أتلقى الشكر من زميلاتي الذين قمت بمساعدتهم للتخلص من مشكلاتهم					
13	يساعدني تفاعلي مع الآخرين على حل المشكلات التي تواجهني					
14	ترى زميلاتي أنه لدي القدرة على وضع الكثير من الحلول لمشكلة واحدة					

ملحق (ب)

أسماء المحكمين للمقاييس

م	الاسم	جهة العمل	التخصص	الدرجة
1	يحي بن محمد العطوي	ادارة تعليم تبوك	علم اجتماع	دكتوراه
2	صبحي فريج العطوي	ادارة تعليم تبوك	توجيه وارشاد	دكتوراه
3	ضيف الله سليمان العطوي	ادارة تعليم تبوك	علم نفس	ماجستير
4	مراد سالم البلوي	ادارة تعليم تبوك	طرق تدريس	دكتوراه
5	سعود سالم الصدافين العطوي	وحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس	ارشاد نفسي وتربوي	دكتوراه
6	ناهد محمد الدسوقي المنصوري	الكلية الجامعية بضباء	التربية الخاصة	استاذ مشارك
7	آمال محمود عبد المنعم علي	الكلية الجامعية بضباء	الصحة النفسية	استاذ مشارك
8	أ.د. احمد عبد الحليم عربيات	جامعة مؤتة	ارشاد وتوجيه	استاذ مشارك
9	د/سامي الختاتنة	جامعة مؤتة	ارشاد وتوجيه	دكتوراه
10	د/محمد عبد الرحمن	جامعة مؤتة	التربية الخاصة	استاذ مشارك
11	د/ لمياء الهواري	جامعة مؤتة	ارشاد	محاضر متفرغ
12	أ.د. ماجد الخطايبة	جامعة مؤتة	أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	استاذ

ملحق (ج)

مقياس حل المشكلات الصورة النـهائيـة

عزيزتي الطالبة:.....................................وفقهاالله

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تكميلية للحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي...بعنوان:

" **(أثر تطبيق الجانب الارشادي ضمن البرنامج الوطني لتطوير المدارس على مدى امتلاك مهارات حل المشكلات وتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية)** وتهدف الدراسة الى الكشف عن فاعلية البرنامج الوطني لتطوير المدارس في الجانب الإرشادي في تحسين مهارة حل المشكلات وتوكيد الذات لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية في مدينة تبوك مقارنة مع الطالبات أفراد المجموعة الضابطة.

ولتحقيق هدف الدراسة نأمل منك عزيزتي الطالبة قراءة الفقرات بتمعن والإجابة بوضع علامة(✔)أمام الاختيار الذي يناسبك مع شكري وامتناني.

علما بأن ما ستدلي به من معلومات ستكون سرية وتستخدم لغرض البحث العلمي ولها بالغ الاهمية في تحقيق أهداف الدراسة والوصول الى نتائج علمية تفيد في العملية التعليمية وبناء شخصية الطالبة.

الجزء الاول : بيانات اولية...

اسم المدرسة	
اسم الطالبة (اختياري)	
المستوى الاقتصادي	☐جيد ☐ متوسط ☐ متدني
الترتيب الولادي	☐الاولى ☐الاوسط ☐اخر المواليد
حالة الأسرة	☐ اعيش مع الوالدين ☐مستقرين ☐وفاة أحد الوالدين
المستوى التحصيلي	☐ممتاز ☐جيد جدا ☐جيد

الجزء الثاني : محاور الاستبانة...

حل المشكلات

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أستخدم الطريقة العلمية في حل المشكلات التي تواجهني					
2	أطلب مساعدة الآخرين في حل بعض المشكلات التي تواجهني.					
3	أتعرف على المشكلة التي تواجهني لكي أحدد نوعها قبل البدء في حلها					
4	أضع مجموعة من الحلول المناسبة لحل اي مشكلة حياتية تواجهني					
5	أختار الحل المناسب فورا للمشكلات التي تواجهني					
6	أجد صعوبة في ايجاد حل مناسب للمشكلات التي تواجهني					
7	أصر على موقفي دون الاعتبار لآراء الآخرين عند حل المشكلات					
8	أجد صعوبة في تحديد المشكلة الحياتية التي تواجهني					
9	أوظف مهاراتي التي اكتسبها في حل المشكلات التي تواجهني					
10	أقوم بتقسيم حل المشكلات الحياتية إلى خطوات حتى يسهل حلها					
11	أميل الى الاعتماد على طرق محددة لحل المشكلات					
12	أفضل حل المشكلات التي تواجهني أثناء فترة الراحة التي أقضيها					
13	ألجأ لزميلاتي في حالة الغضب لمساعدتي في حل مشكلاتي الحياتية					
14	أشعر بسعادة كبيرة عندما أضع حلولا جديدة لأي مشكلة تواجهني					
15	أشعر بالإحباط في حالة عدم موافقة الجميع على قراري في الحل.					
16	أشعر بالضيق عندما أعجز عن حل أي مشكلة تواجهني					
17	أصر على موقفي دون الاعتبار لآراء الآخرين عند حل المشكلات.					
18	أكره أن يشاركني أحد في وضع الخطط لحل أي مشكلة حياتية تواجهني					
19	أنزعج عند حل بعض المشكلات الحياتية التي تواجهني					
20	أرى أن استخدام أكثر من طريقة في حل أي مشكلة حياتية يسبب لي القلق والتوتر					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	أعتقد أن وضع الحلول المناسبة لحل أي مشكلة حياتية بسيطة يسبب لي الراحة.					
22	اشعر بارتياح إذا وضعت الحلول المناسبة لحل أي مشكلة حياتية بسيطة.					
23	فقدي لعزيز يسبب لي عدم القدرة على حل مشاكلي الخاصة					
24	أشعر بالسعادة في حل المشكلات الصفية					
25	أرى أن ضعف خبرتي بالآخرين تعيق القدرة على حل مشكلة ما.					
26	أعتقد أن قلة فرص المشاركة في حل المشكلات الأسرية يضعف قدرتي على حل أي مشكلة تواجهني					
27	يساعدني التعاون مع الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني					
28	أرى أن التفاعل مع الآخرين يساعدني في تحديد المشكلة وفهمها بدقة					
29	أرى أنه من المهم مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات					
30	اشعر بمتعة عندما يأخذ الآخرون برأيي في حل بعض المشكلات					
31	أتأكد عندما تواجهني أي مشكلة أن أسلوب حلها يوافق عليها زميلاتي.					
32	أتحمل مسؤولية نتائج المشكلة التي أقوم بحلها أمام الآخرين					
33	أستطيع أن أقنع الآخرين بالحل المناسب للمشكلة التي تواجهني					
34	أستطيع اختيار الحل المناسب من بين عدد من الحلول للمشكلة التي تواجهني أثناء تفاعلي مع زميلاتي.					
35	أستطيع تكوين علاقات مع الآخرين أثناء قيامي بحل مشكلات زميلاتي					
36	أتلقى الشكر من زميلاتي الذين قمت بمساعدتهم للتخلص من مشكلاتهم					
37	يساعدني تفاعلي مع الآخرين على حل المشكلات التي تواجهني					
38	ترى زميلاتي أنه لدي القدرة على وضع الكثير من الحلول لمشكلة واحدة					

ملحق (د)

مقياس توكيد الذات الصورة الأولية

		ملائمة الفقرة		اللغة		الملاحظات
الرقم	الفقرة	ملائم	غير ملائم	واضحة	غير واضحة	
التوكيد في التعامل مع الآخرين						
1	أجد صعوبة في أن أقول(لا) عند تعاملي مع الناس.					
2	أجد إحراجاً في إعادة شيء إلى بائع كنت قد اشتريته.					
3	أفضل كتابة الرسائل للآخرين أكثر من أن أقوم بمواجهتهم لفظيا					
4	أتردد في إجراء مكالمات هاتفية لأي غرض من الأغراض					
5	أتجنب النقاش حول علاماتي مع المدرسات					
التذمر للتخلص من الظلم						
6	عندما لا يكون الطعام المقدم لي مرضياً لي فإنني أعبر عن ذلك بطريقة مناسبة					
7	احتج من الخدمة المقدمة لي بما يناسب الموقف					
8	إذا كأن بجانبي في الحصة طالبن يتحدثن بصوت عال نوعاً ما أطلب منهما التزام الهدوء					
9	إذا حاول أحد أن يسبقني في موقف انتظر به دور اخبره بأن الدور لي					
10	ابدي انزعاجي عندما يسيء لي شخص بقصد الاساءة					
التعبير عن الذات دون حساسية						
11	أحرص على تجنب إيذاء مشاعر الآخرين					
12	أسلك طريقا يجعل الناس ينظرون لي نظرة متزنة					
13	أثناء جدال ما أشعر بالثقة من أن أضطرب وأهتز					
14	الجأ إلى اخفاء مشاعري بدل من إظهارها					
15	اعبر عن حقوقي عندما اتحدث مع آخرين					
المجادلة أو المناقشة العامة						
16	عندما يطلب مني عمل شيء ما فإنني أصر على معرفة السبب.					
17	هناك أوقات أسعي فيها لجدال جيد وعنيف مع الآخرين					
18	أبذل جهدي من أجل النجاح مثل معظم زميلاتي من الطالبات					
19	أدخل في نقاش حول ما أريد تحقيقه في حياتي					

		ملائمة الفقرة		اللغة		الملاحظات
الرقم	**الفقرة**	**ملائم**	**غير ملائم**	**واضحة**	**غير واضحة**	
20	لا أمانع من أن اناقش معلمة في موضوع يتعلق بالمنهاج					
التلقائية						
21	استمتع بالبدء بأحاديث مع معارف جدد أو الغرباء بالوقت المناسب					
22	إذا ضايقني شخص قريب علي، فإنني أفضل أن أعبر عن مشاعري بدلاً من أن أخفي ضيقي منه					
23	أعبر عن مشاعري بصراحة ووضوح بما يناسب الموقف					
24	إذا قام أحد ما بنشر قصص أو معلومات كاذبة أو سيئة عني، فإنني أقوم بمراجعته بالسرعة الممكنة لمناقشته حول ذلك					
25	اعبر عن رأيي بهدوء					
الطلاقة						
26	اتحدث مع الآخرين بطلاقة لغوية					
27	أبادر في دعوة الآخرين لمناسبة ما					
28	اتحدث بنبرات صوت مناسبة للموقف					
29	عندما يمدحني احد فأنني أعرف ماذا أقول له وقتها					
30	استخدم لغة جسدية مناسبة للموقف					

ملحق (هـ)

مقياس توكيد الذات الصورة النهائية

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أجد صعوبة في أن أقول(لا) عند تعاملي مع الناس.					
2	أجد إحراجاً في إعادة شيء إلى بائع كنت قد اشتريته.					
3	أفضل كتابة الرسائل للآخرين أكثر من أن أقوم بمواجهتهم لفظيا.					
4	أتردد في إجراء مكالمات هاتفية لأي غرض من الأغراض.					
5	أتجنب النقاش حول علاماتي مع المعلمات.					
6	احتج على الخدمة المقدمة لي بما يناسب الموقف.					
7	إذا كان بجانبي في الحصة طالبتين يتحدثن بصوت عال نوعاً ما أطلب منهما التزام الهدوء.					
8	ابدي انزعاجي عندما يسيء لي شخص بقصد الإهانة.					
9	أحرص على تجنب إيذاء مشاعر الآخرين.					
10	أسلك طريقا يجعل الناس ينظرون لي نظرة متزنة.					
11	أثناء جدال ما أشعر بالثقة من دون اضطراب.					
12	اعبر عن حقوقي عندما اتحدث مع آخرين.					
13	عندما يطلب مني عمل شيء ما فإنني أصر على معرفة السبب.					
14	هناك أوقات أسعى فيها لجدال جيد مع الآخرين.					
15	أبذل جهدي من أجل النجاح مثل معظم زميلاتي من الطالبات.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
16	أدخل في نقاش حول ما أريد تحقيقه في حياتي.					
17	لا أمانع من أن اناقش معلمة في موضوع يتعلق بالمنهاج.					
18	استمتع بالبدء بأحاديث مع معارف جدد أو الغرباء بالوقت المناسب.					
19	إذا ضايقني شخص قريب علي، فإنني أفضل أن أعبر عن مشاعري بدلاً من أن أخفي ضيقي منه.					
20	أعبر عن مشاعري بصراحة ووضوح بما يناسب الموقف.					
21	إذا قام أحد ما بنشر قصص أو معلومات كاذبة أو سيئة عني، فإنني أقوم بمراجعته بالسرعة الممكنة لمناقشته حول ذلك.					
22	اعبر عن رأيي بهدوء.					
23	اتحدث مع الآخرين بطلاقة لغوية.					
24	أبادر في دعوة الآخرين لمناسبة ما.					
25	اتحدث بنبرات صوت مناسبة للموقف.					
26	عندما يمدحني احد فإنني أعرف ماذا أقول له وقتها.					
27	استخدم لغة جسدية مناسبة للموقف.					

السيرة الذاتية :

الاسم : صباح سليم علي شامان

الكلية : كلية العلوم التربوية

قسم : الإرشاد والتربية الخاصة

الهاتف: 00966532986947